

Tarja-Leena Timlin & Mari Tuohineva

Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia
yksilöllisestä oppimisesta ja sen tukemisesta
yleisopetuksen 3.–6. -luokilla

2012





OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA





Luokanopettajankoulutus		Tekijä Timlin Tarja-Leena & Tuohineva Mari	
Työn nimi Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia yksilöllisestä oppimisesta ja sen tukemisesta yleisopetuksen 3.–6. -luokilla			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Marraskuu 2012	Sivumäärä 92 + 4 liitettä
Tiivistelmä			
<p>Pro gradu -tutkielmassa käsitellään yksilöllistä oppimista ja sen tukemista yleisopetuksessa opettajien näkökulmasta. Teoreettisessa viitekehyksessä kuvataan yksilölliseen oppimiseen liittyviä tekijöitä ja käsitellään aihetta viitaten aikaisempiin tutkimuksiin. Oppiminen nähdään yksilöllisenä prosessina, jossa oppija itse työstää tiedon. Oppimisprosessiin nähdään vaikuttavan oppilaaseen liittyvät sekä oppilaasta riippumattomat tekijät. Tutkimuksessa selvitetään sitä, miten opettajat tukevat oppilaiden yksilöllistä oppimista alakoulun 3.–6. -luokilla. Tutkimukselle asetettiin seuraavat tutkimusongelmat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on yksilöllisestä oppimisesta alakoulun 3.–6. -luokilla?2. Miten opettajat arvioivat yksilöllisen oppimisen tukemisen toteutuvan omassa opetuksessaan? <p>Pro gradu -tutkielman empiirisessä osassa noudatetaan laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa ja tutkimusstrategiana sovelletaan fenomenografista tutkimusstrategiaa. Aineisto on kerätty avoimella kyselyllä 16 tutkittavalta sekä parikeskustelulla 4 tutkittavalta. Tutkimusaineisto on analysoitu teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.</p> <p>Tutkimuksen tärkeänä tuloksena voidaan pitää, että opettajat toteuttavat yksilöllisen oppimisen tukemista omalla persoonallaan monin eri keinoin. Toisena tärkeänä tutkimustuloksena on saatu, että opettajien yksilöllisen oppimisen tukemisen pohjalla vaikuttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tutkimuksen mukaan yksilöllisen oppimisen tukemista edesauttavat opettajien yhteistyö, syvälinen oppilaantuntemus sekä opettajan positiivinen ammatti-identiteetti. Psykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön huomiointi koetaan tärkeänä, mutta tutkittavat eivät kertoneet, kuinka toteuttavat sitä.</p> <p>Tutkimustuloksista on muodostettu kokonaiskuva kertomaan opettajien käsityksistä yksilöllisen oppimisen tukemisesta sekä sen toteuttamisesta. Tutkimustuloksia havainnollistetaan kolmen kuvion avulla, jotka kertovat opettajien käsityksistä yksilöllisestä oppimisesta, yksilöllisen oppimisen huomioinnista sekä huomiointia edistäväistä ja rajoittavista tekijöistä. Tutkimustuloksia ei voida yleistää, mutta yksittäinen opettaja voi verrata tuloksia omiin käsityksiin ja kokemuksiin yksilöllisestä oppimisesta ja sen tukemisesta.</p>			
Asiasanat	fenomenografia, laadullinen tutkimusote, oppiminen, yksilöllinen oppiminen, yksilöllisen oppimisen tukeminen		

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 YKSILÖLLINEN OPPIMINEN	4
2.1 Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys	4
2.2 Oppimisen kokonaismalli	5
2.3 Oppimiseen vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä	8
2.3.1 Oppimiseen vaikuttavia taustatekijöitä	8
2.3.2 Kognitiivinen toiminta	11
2.3.3 Persoonallisuus	13
2.4 Oppimisympäristö	15
2.5 Oppimisprosessi	17
2.5.1 Sosiaalinen vuorovaikutus	17
2.5.2 Oppimistyyli, -strategiat, prosessointitavat sekä metakognitiivinen toiminta	18
2.5.3 Opiskeluorientaatio, oppimismotivaatio ja tunteet	21
2.6 Aikaisempia tutkimuksia	23
3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS	27
3.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen lähtökohdat	27
3.2 Kvalitatiivinen tutkimusote	28
3.3 Fenomenografinen tutkimusstrategia	29
3.4 Aineiston hankinta	34
3.4.1 Avoin kysely tiedonkeruun metodina	35
3.4.2 Parikeskustelu	39
3.5 Aineiston analyysi	40
4 TUTKIMUSTULOKSET	44
4.1 Opettajien käsitys yksilöllisestä oppimisesta	44
4.2 Yksilöllisen oppimisen huomioinnin toteuttaminen	50
4.3 Yksilöllisen oppimisen tukemista edistäviä ja rajoittavia tekijöitä	60
4.4 Tulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä	68
5 POHDINTA	80
LÄHTEET	87
LIITTEET (4 kpl)	94

1 JOHDANTO

Viime vuosikymmeninä suomalaisessa opetussuunnitelmapuheessa on ollut näkyvillä suuntaus, joka korostaa yksilöllisyyttä (Törmä 2003, 86). Oppimisen yksilöllinen tukeminen on tärkeä tavoite, mutta kuinka tämä onnistuu todellisuudessa? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus 2010) sisältää uudistuksen tuen muodoista. Tuki on jaettu kolmeen portaaseen, ja ensimmäinen tuen taso eli yleinen tuki velvoittaa opettajan antamaan tukea jokaiselle oppilaalle yksilöllisten tarpeiden mukaan. On otettava huomioon, että nykyisin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat integroidaan yleisopetuksen ryhmiin. Opettajat tiedostavat yksilöllisen oppimisen huomioimisen tärkeyden, mutta miten tämä näkyy kouluopetuksessa.

Eläkkeelle jäävä opettaja kertoo Helsingin Sanomissa (Laitinen 2012), että hänen uransa alussa opettajan kuului olla ankara ja tiukka. Opettaja piti itseään hyvänä opettajana, kun lapset istuivat hiljaa paikoillaan. Kunnes opettaja tajusi, että oppilaat pelkäävät häntä. Samoihin aikoihin hän ymmärsi, että saadakseen yhteyden oppilaisiin, täytyy hänen itse muuttua. Opettaja rupesi huomioimaan oppilaita yksilöllisemmin, ja antoi tästä lähtien oppilaille moitteet kahden kesken ja kehuja muiden kuullen. Opettajan mukaan oppiminen sujuu paremmin, kun lapsella on turvallinen olo koulussa, ja hän luottaa opettajaan.

Opettaja tietää oppilaiden tarpeet. Toinen oppilas tarvitsee samaan aikaan keskittymisrauhaa, kun taas toinen kaipaa inspiraatiota. Opettaja pyrkii rohkaisemaan hiljaista oppilasta osallistumaan, samalla kun hänen sosiaalinen viestinsä on aivan erilainen häiritsevästi käyttäytyvälle oppilaalle. Opetustilanteessa kymmenien lasten tarkkailu ja kompromissien teko lasten tarpeiden välillä on työlästä. (Tasala 2012, 28–29.) Koululuokat ovat hetero-

geenisia, ja oppimisen tukeminen vaatii tietoa oppimisen yksilöllisyydestä. Opetusta toteutettaessa on otettava huomioon sekä yksilön että ryhmän tarpeet.

Oppiminen ja opiskelu perustuvat aina johonkin käsitykseen oppimisesta eli siitä, millaisena oppimistapahtuman luonne nähdään (Kauppila 2004, 139). Vallalla olevaan oppimiskäsitykseen vaikuttavat monet tekijät, kuten tiedonkäsitys, yhteiskunnalliset perinteet ja normit, yhteiskunnan opetukselle ja koulutukselle asettamat tavoitteet sekä oppimista koskevan tutkimuksen teoriat ja tulkintaperinteet (Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 139–140). Oppiminen on elinikäinen prosessi ja sitä on tutkittu monista näkökulmista eri aikakausina.

Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 20) kuvaavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen olevan oppijan omaa valikointia ja tulkintaa informaatiosta. Tieto ei siirry sellaisenaan vaan oppijan on itse konstruoitava se. Oppija jäsentää uutta tietoa ja rakentaa omaa tietämystään kokemustensa ja maailmankuvansa pohjalta. Oppimisprosessiin vaikuttavat tilanne, kulttuuri ja sosiaalinen vuorovaikutus, joiden pohjalta syntyy uusia merkitysrakenteita. Tynjälän (2002, 7–8) mukaan oppiminen on oppijan omaa aktiivista toimintaa. Asioita opitaan aikaisempien tietojen, uskomusten ja kokemusten pohjalta, jolloin uusi tieto muokkaa aikaisempaa tietorakennetta.

Koulun muuttuessa yhteiskunnan mukana sen perustehtävä pysyy samana. Koulun on tarjottava lapsille opetusta ja kasvatettava heitä tulevaisuudessa selviytyviksi kansalaisiksi. Nopeasti muuttuvissa oloissa opettajien on vaikea arvioida, mihin lapsia ja nuoria tulisi kasvattaa ja mitä he oikeasti oppivat. (Tossavainen & Ruuska 2011.) Oppiminen on jokaisen yksilöllinen prosessi, ja opettaja arvioi oppimista ja tukee oppilasta sen mukaisesti. Koulussa tulee elää päivä kerrallaan ja toteuttaa koulun perustehtävää, ja samalla suunnata katse tulevaisuuteen.

Pro gradu -tutkielmamme aiheena on yksilöllisen oppimisen tukeminen alakoulun 3.–6. -luokilla. Kandidaatintutkielmaa tehdessämme tutustuimme yksilölliseen oppimiseen vaikuttavien tekijöiden laajuuteen, ja nyt haluamme selvittää, millä tavoin opettajat huomioivat opetuksessaan erilaiset oppijat, ja miten he kokevat sen toteutuvan. Pyrimme tutkielmassamme luomaan kokonaiskuvaa yksilöllisestä oppimisesta sekä opettajan mahdolli-

suuksista tukea oppilaiden yksilöllisyyttä oppimisessa. Oppimista on tutkittu paljon monelta kannalta, mutta tieto on hajanaista, emmekä löytäneet kovin paljon aikaisempaa tutkimustietoa suoraan yksilöllisen oppimisen näkökulmasta.

Käsitlemme pro gradu -tutkielman viitekehyksessä yksilöllistä oppimista kertomalla oppijan henkilökohtaisista tekijöistä, oppimisympäristöstä sekä oppimisprosessista. Esittelemme aikaisempia tutkimuksia yksilölliseen oppimiseen liittyen. Tutkielman viitekehystä tukee Tynjälän (2002) oppimisen kokonaismalli, jota olemme soveltaneet tutkielmaa palvelevaksi. Tutkielman luvussa 3 kerromme tutkimuksen lähtökohdista, aineiston hankinnasta sekä aineiston analyysistä. Tutkielman luvussa 4 käsittelemme tutkimustuloksia, ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, ja selvitämme opettajien käsityksiä ja kokemuksia yksilöllisestä oppimisesta ja sen tukemisesta avoimen kyselyn ja parikeskustelun avulla. Tutkimusongelminamme ovat: *millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on yksilöllisestä oppimisesta alakoulun 3.–6.-luokilla ja miten opettajat arvioivat yksilöllisen oppimisen tukemisen toteutuvan omassa opetuksessaan*. Analysoimme tutkimusaineiston teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen. Pro gradu -tutkielman lopussa pohdimme tutkimustuloksia ja koko työn prosessia.

2 YKSILÖLLINEN OPPIMINEN

Tarkastelemme tässä yksilöllistä oppimista, ja tukeudumme tutkimuksen viitekehyksen rakentamisessa Tynjälän (2002) oppimisen kokonaismalliin. Kerromme tarkemmin lapsilähtöisyydestä ja yksilöllisyydestä, oppimiseen vaikuttavista yksilöllisistä tekijöistä, oppimisprosessista ja oppimisympäristöstä.

2.1 Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys

Kasvattajat ovat aina tienneet, että lapset ovat erilaisia jo syntyessään, mutta psykologiassa lasten erilaisuus on myönnetty laajemmin hyväksytyksi vasta 1980-luvulla. Aikaisemmin erilaisuuden katsottiin olevan ainoastaan ympäristön ja kasvatuksen aikaansaannosta. (Keltikangas-Järvinen 2010b, 20–21.) Ihmistä pidetään ainutkertaisena, ja häneen liittyy luonteenomaisia mahdollisuuksia, jotka voivat toteutua opetuksen ja kasvatuksen avulla (Kauppila 2007, 28). On selvää, että kaikki eivät opi samalla tavoin, vaan jokaisella on yksilöllinen ja ominainen tapansa oppia.

Aikuisten tehtävänä on kuunnella lapsia ja heidän tarpeitaan, mutta päättää heidän puolestaan silloin, kun lasten omat resurssit eivät siihen riitä. Pulkkisen ja Launosen (2005, 62) mukaan lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen kehityksen tuntemusta ja sen tukemista ikäkauteen sopivilla toiminnoilla. Lapsilähtöisyydellä ei tarkoiteta lapsen ehdoilla toimimista, vaan aikuinen on vastuullinen ja ottaa lapsen tarpeet huomioon muun muassa kuuntelemalla huolellisesti lasta, ymmärtämällä hänen ajatuksensa sekä luomalla hyvinvointia edistävää koulukulttuuria.

Ajalleamme ominainen yltiöyksilöllisyys seurauksineen voi hävittää yksilön osallisuuden kokemuksen. Koulussa on tärkeää muistaa yksilöllistä oppimista korostettaessa yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemisen mahdolliseksi tekeminen. (Tilus 2004, 67–68.) Yksilöllisestä oppimisesta puhuttaessa tarkastellaan ja huomioidaan ihmisten erilaisuutta ja vahvuuksia oppia asioita sekä käsitellä niitä. Yhteisö ja ryhmä tukevat yksilöitä ja päinvastoin: ei ole yhteisöä tai ryhmää ilman yksilöitä. Yksilöllisyyden ylikorostamisessa on vaarana liiallinen yksin selviytymisen vastuu, itsekkyyks ja oman edun tavoittelu. Yhteisöllisyyden kokemukset luovat muun muassa turvallisuuden tunnetta sekä hyvän ilmapiirin, parantavat itsetuntoa ja kehittävät sosiaalisia taitoja.

Koulun alkuvaiheessa lasten kehityksen ja yksilöllisyyden erot tulevat selkeästi näkyville, ja mahdollisimman varhainen yksilöllisyyden tunnistaminen ja tukeminen on tärkeää. Näin vältetään negatiivisilta koulumotivaatioon ja tunteisiin liittyviltä seuraamuksilta. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 187.) Opetuksen tulisi olla oppilaslähtöistä. Oppimisen yhteydessä henkilökohtaiset ominaisuudet kehittyvät, ja lapset oppivat toimimaan ryhmässä sekä noudattamaan yhteisiä toimintasääntöjä. Koulussa tulisi pyrkiä huomioimaan lasten kiinnostuksia liittämällä opetussisältöjä heidän maailmaansa. Ajatus lapsilähtöisyydestä toteutuu siltä pohjalta, mitä kasvattaja itse ajattelee lapsilähtöisyydestä: korostaako hän opetuksessaan ja kasvatuksessaan esimerkiksi lapsen aktiivisuutta, vapautta vai sosiaalisuutta.

2.2 Oppimisen kokonaismalli

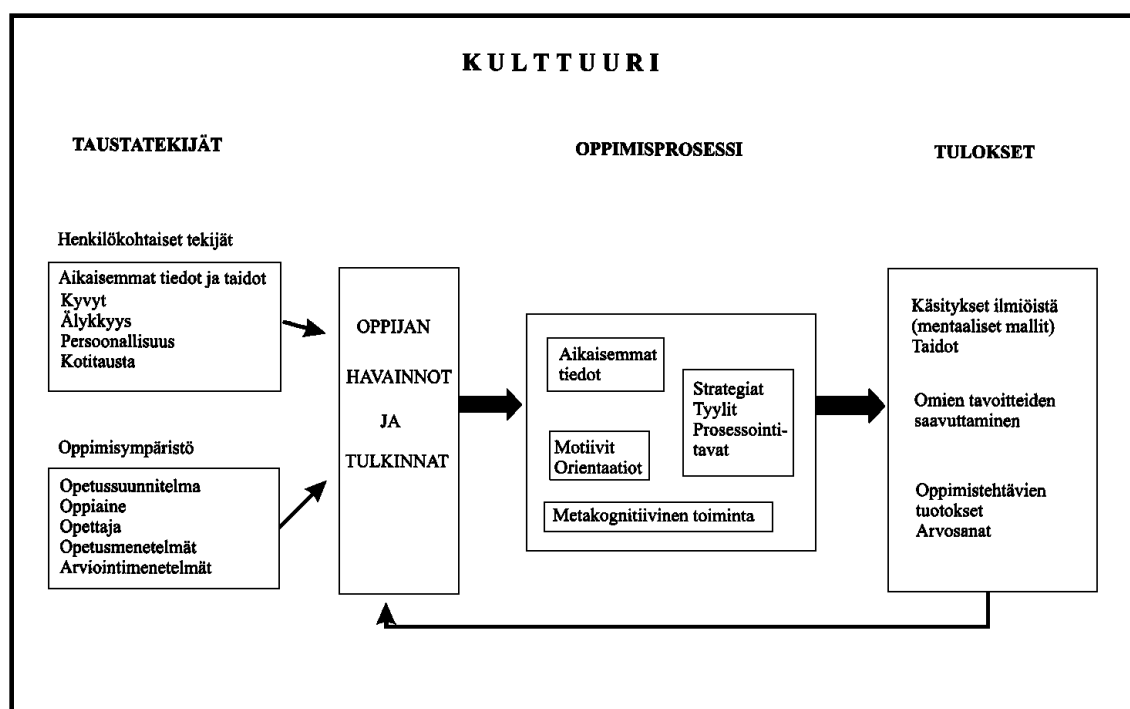
Yksilölliseen oppimiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Osa oppimiseen vaikuttavista tekijöistä on yksilön sisäisiä ja osa ulkoisia. Yksilön oppimiseen vaikuttavat myös synnynnäiset ja perinnölliset sekä yksilöstä riippumattomat tekijät. Kaikki yksilölliseen oppimiseen vaikuttavat tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Käsitlemme lähinnä tavoitteellista, pääasiassa koulussa tapahtuvaa oppimista. Oppiminen ei kuitenkaan rajoitu koululuokan tai opintoryhmän sisälle, vaan oppiminen on jatkuva prosessi (Tynjälä 2002, 9).

Tynjälän oppimisen kokonaismallin taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Koulun oppimisen kokonaismallissa on kolme rakenneosaa: taustatekijät, prosessi ja tulokset.

Koska oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, on näiden osien erottaminen toisistaan hieman keinotekoista. Jaottelu auttaa kuitenkin ymmärtämään ilmiötä paremmin. (Tynjälä 2002, 16–17.) Kouluoppimisen kokonaismalli on sidottu ympäröivään tilanteeseen, laajempaan sosiaaliseen kontekstiin sekä kulttuuriin. Koulussa ei opita ainoastaan tietoja ja taitoja, vaan oppilaat sosiaalistuvat tietynlaiseen opetus- ja oppimiskulttuuriin sekä osallistuvat sen toimintaan. (Tynjälä 2002, 19.) Oppimisprosessin tuloksena oppilaalla on uusia eritasoisia mentaalisia malleja, jotka vaikuttavat oppilaan havaintojen ja tulkintojen kautta hänen uusiin oppimisprosesseihin. Tynjälän (2002, 17) mukaan oppiminen muodostaa kehämäisen kuvion (ks. kuvio 1).

Yhteiskunta ja vallitseva oppimiskäsitys vaikuttavat koulukulttuuriin, ja näiden muuttuessa myös koulukulttuuri muuttuu (emt., 19–20). Koulun vaikuttavat yhteiskunnan arvot, sillä koulussa lapsista kasvatetaan yhteiskunnassa toimeen tulevia jäseniä. Täytyy kuitenkin muistaa, että muiden kulttuurien toimiviksi havaittuja käytäntöjä ei voida siirtää suoraan sellaisenaan omaan kulttuuriin, vaan ne täytyy muokata kulloiseenkin kulttuuriin sopiviksi.

Oppimiseen vaikuttavat taustatekijät jaetaan henkilökohtaisiin tekijöihin ja oppimisympäristöön. Oppilaaseen liittyvät tekijät ovat oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Opetukseen liittyvät taustatekijät sisältävät ympäristön, jossa oppiminen tapahtuu. (Tynjälä 2002, 16–17.) Henkilökohtaiset ominaisuudet ovat yksilön ominaisuuksia, jotka täytyy ottaa huomioon, kun pyritään oppimisen yksilölliseen huomioimiseen. Oppimisympäristöä soveltamalla voidaan huomioida yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia.



KUVIO 1. Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä 2002, 17)

Viitekehyksessä olemme nostaneet oppimisen kokonaismallin lisäksi uusia näkökulmia oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä jättäneet joitakin oppimisen kokonaismallissa esiintyviä tutkimuksemme kannalta epäolennaisia näkökulmia pois. Aiheen laajuuden vuoksi keskitymme tutkimuksessamme oppimisen taustatekijöihin, etenkin henkilökohtaisiin tekijöihin sekä oppimisprosessiin.

Seuraavaksi kerromme oppilaan oppimiseen vaikuttavista taustatekijöistä, kognitiivisesta toiminnasta sekä persoonallisuudesta. Oppilaan tausta sisältää hänen aikaisemmat kokemuksensa, kodin sekä itsetunnon. Kognitiiviseen toimintaan kuuluvat aivojen toiminta, muisti sekä älykkyys.

2.3 Oppimiseen vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä

2.3.1 Oppimiseen vaikuttavia taustatekijöitä

Oppilaiden kotitaustat ovat hyvin erilaisia, mutta koulussa tulee pyrkiä tarjoamaan kaikille tasa-arvoiset lähtökohdat oppimiseen. Perheillä on erilaiset mahdollisuudet tukea lasten opiskelua, millä on vaikutusta oppimiseen ja sen tuloksiin. Vanhempien ammatillinen asema vaikuttaa tutkimusten mukaan nuorten oppimistuloksiin sekä heidän tulevaisuuteensa. Kodin sosioekonominen asema näkyy kulttuurin arvostuksessa ja virikkeisyydessä, sekä nuorten opiskelu- ja harrastusmahdollisuuksissa. (Kupari 2005, 115–116, 122.) Nykyisin kotien ihmissuhteet eivät useinkaan ole pysyviä. Tästä johtuen opettaja on lapselle turvallinen juuri pysyvyyden vuoksi.

Kotitaustan tuottamia eroja oppimisen suhteen on pyrittävä ottamaan huomioon koulussa. Vanhempien tuki ja kiinnostus oppilaan koulutyöhön on tärkeää, ja oppilaiden asennoitumisen taustavaikuttajana on koulutusta arvostava koti. (Kupari, 2005, 124–126.) Tilus (2004, 64) kirjoittaa, että koulu toimii persoonallista kehitystä eheyttävänä, korjaavia kokemuksia mahdolliseksi tekevänä sekä melioratiivisena eli huolehtivana. Oppimiseen ja opetukseen vaikuttavat yksilöiden erilaiset elämäntilanteet ja kasvuprosessit, ja opettajan tehtävänä on ohjata ja auttaa oppilaan oppimista (Törmä 2003, 100). On koteja, joiden kasvuympäristö ei ole lapsen kehitystä tukeva. Tällöin koulun on entistä enemmän kiinnitettävä huomiota järjestyksen luomiseen ja ylläpitämiseen, ja niiden avulla lisättävä lapsen kykyä jäsentää paikkaa, aikaa ja tilaa (Tilus 2004, 68).

Vanhemmat antavat lapsilleen sekä perimän että kasvuympäristön. Samoin kotiin liittyvät ympäristötekijät kuten myös kasvatuseritykset heijastavat vanhempien ominaisuuksia ja liittyvät perintötekijöihin. Kodin ilmapiirin ja perheenjäsenten vuorovaikutuksen lisäksi lapsen kehitykseen vaikuttavat asuinympäristö, naapurusto ja lapsen ystävät. Lapsen herkkyys ystävien vaikutuksille ei ole kodista riippumatonta. Vanhempien ja lapsen välisen suhteen laatu on pitkäkestoista, koska se perustuu arvoihin. (Launonen & Pulkkinen 2004, 50–51.)

Kiintymyssuhteen ja perusluottamuksen laatu ovat lähtöisin kotoa, ja ne vaikuttavat lapsen turvallisuudentunteeseen. Sillä on pitkäaikainen vaikutus oppimiseen ja oppimishalukkuuteen. (Launonen & Pulkkinen 2004, 52.) Oppimisen edellyttämien taitojen avulla lapsi saa kokemuksia syy-seuraussuhteista, ja samalla hän oppii ennakoimaan tulevaa, mikä tekee tulevaisuudesta turvallisen (Tilus 2004, 47–48). Liiallinen vastuu ja ennenaikainen itsenäistyminen eivät kuitenkaan ole tulevaisuuden kannalta hyväksi, sillä lapsen tulee saada olla lapsi, ja hän tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta.

Lapsen häviämisen ja pettymysten sietokyky kehittyy aikuisen ohjatessa ja toimiessa esimerkkinä. Arkea ei tule elää täysin lapsen ehdoilla, sillä lapsen on kohdattava todellisuus, jossa kaikki ei tapahdu hänen vaatimusten ja tahtomisen mukaisesti. (Tilus 2004, 47.) Jo kotona on tärkeää muistaa, että lapsi on otettava huomioon, mutta rajat ovat rakkautta, ja tietyt arjen säännöt ovat lapsen parhaaksi. Jos lapsi ei ole oppinut käsittelemään epäonnistumista ja onnistumista, voi hänelle tulla koulussa oppimisen vaikeuksia, sillä oppimiseen tarkoitettu aika voi tällöin kulua luokassa tarvittavien perustaitojen opetteluun.

Minäkuva on käsitys itsestä eli minäkäsitys, joka kertoo ihmiselle, millaisena hän itseään pitää ja miten hän määrittää itseään, tavoitteitaan ja arvomaailmaansa. Itsetunto on eräs yksilön persoonallisuuden ominaisuus sekä osa ihmisen minäkuvaa. Itsetuntoa voi kuvata ihmisen taidoksi luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään heikkouksista huolimatta. Itsetunnolla on vaikutus ihmisen toimintaan ja ratkaisuihin, ja näiden seuraukset vaikuttavat edelleen hänen itsetuntoonsa. Itseluottamus vaihtelee elämän eri alueilla samoin kuin itsevarmuuden tunnekin vaihtelee onnistumisten ja pettymysten seurauksena. Hyvä itsetunto auttaa elämässä eikä heikkoa itsetuntoa tarvitse pitää ylipääsemättömänä vamma. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 16.)

Positiivisilla oppimiskokemuksilla on erittäin suuri merkitys oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kehittymiselle. Vuorovaikutuksen avulla lapsi oppii tietämään, millainen toiminta on oikeanlaista ja hyväksyttävää. Kun lapsi tietää, miten tulee toimia kussakin tilanteessa, hänen itsetuntonsa vahvistuu positiivisen palautteen ja pätevyyden tunteen myötä. (Emt., 68.) Tilus (2004, 64) kirjoittaa, että oppiminen vaatii lapselta ehjän ja kokonaisen minäkuvan. Koti on lapsen ensimmäinen paikka, jossa hänellä on ihmissuhteita, joiden pohjalta hänen minäkuvansa rakentuu.

Alakoulussa on mahdollisuus luoda yhteishenki ja ilmapiiri, jossa jokainen voi kokea oppivansa, olevansa tarvittu ja hyväksytty. Nämä tekijät vahvistavat itsetuntoa sekä kehittävät persoonallisuutta. Kun opettaja tukee oppilasta kontrolloimaan omia hyviä ja huonoja puoliaan, lapsi voi ottaa vastuuta suhtautumisestaan ja toiminnastaan. Samalla hän saa onnistumisen kokemuksia sekä itseluottamusta. Rehellinen itsearviointi vahvistaa lapsen itsetuntemusta. (Meriläinen 1997, 4.)

Keltikangas-Järvisen (2010a, 179–180) mukaan itsearvostus pohjautuu siihen, miten yksilö arvioi itseään ja suorituksiaan sekä suhteuttaa toisiinsa minäkuvassa olevat myönteiset ja kielteiset puolet. Tämän vuoksi konkreettisella palautteella, jonka lapsi saa osaamisestaan, on suuri merkitys myöhempinä vuosina. Lapselle palautetta selvimmin antaa koulu, sillä koko koulun toiminta pohjautuu opettamisen lisäksi oppilaan arvioinnin ympärille. Lapset alkavat arvioida ja kritisoida uudella tavalla käytöstään aloittaessaan koulunkäynnin. Muutos on yleiseen kehitykseen kuuluva ilmiö, mutta koulunkäynti nopeuttaa itsekriittisyyden kehittymistä. Ensimmäiset kouluvuodet ja silloin saatu palaute ovat tärkeitä, sillä silloin muodostuu lapsen käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei. Tämä käsitys vaikuttaa ratkaisuihin, joita hän tekee sekä itselleen asettamiin tulevaisuuden tavoitteisiin ja odotuksiin. Ensimmäiset kouluvuodet luovat pohjaa oppilaan koulumotivaatiolle.

Aikaisemmilla oppimiskokemuksilla on laaja vaikutus uuden oppimisessa. Aikaisemmat kokemukset näkyvät siinä, kuinka oppilas havainnoi ja tulkitsee informaatioita, mitä ajatuksia ja tunteita uusi asia herättää hänessä, ja miten oppilas motivoituu uuteen asiaan. Oppimiskokemukset voivat olla positiivisia tai negatiivisia. Kun yksilön oppimiskokemukseen liittyy syvä tunnekokemus, voi samankaltainen tapahtuma nostaa saman tunteen yksilön tajuntaan. Vahvat tunnekokemukset ovat melko pysyviä, ja niillä on vaikutusta oppimiseen. Opiskelijalla voi olla oppimisen psyykkisiä esteitä, jotka ovat muodostuneet aiemmista negatiivisista oppimiskokemuksista (Isokorpi 2004, 90).

Oppimistilanteessa lapsi suuntautuu opittavaa asiaa kohti aktiivisesti, ja hän pyrkii ottamaan uuden asian haltuunsa, mihin vaikuttavat lapsen aikaisempi tietotaito ja sen hetkinen tunnetila. Lapsen aikaisemmat kokemukset oppimistilanteesta sekä opitut käytettävissä olevat oppimisstrategiat ja tilanteeseen liittyvät ohjauskokemukset ohjaavat lopputulosta. Lopputulos puolestaan on pohjana seuraavaa tilannetta varten. (Emt., 89–90.) Törmän

(2003, 94–95) mukaan kielteisiä oppimiskokemuksia syntyy usein jo varhaisina kouluvuosina. Koulun yleiset toimintamallit voivat aiheuttaa oppilaille sellaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka toimivat jopa virallisten opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen oppimisen estäjinä. Nykypäivään saakka koulukulttuuria on leimannut rangaistuksen, auktoriteetin sekä häpeän pelko.

2.3.2 Kognitiivinen toiminta

Aivot toimivat ihmisen ajattelun, tunteiden ja toiminnan eheyttäjänä. Informaation tallennussysteemi sisältää ainakin kolme osaa: havaintomuistin, lyhytkestoisen eli työmuistin sekä pitkäkestoisen eli pysyvän muistin. Kaikki muistisysteemit ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tieto, joka on pitkäkestoisessa muistissa, suuntaa ihmisen havainnoinnin kohteita sekä sitä, kuinka havaittua ainesta työstetään. (Novak 2002, 32–33.)

Skeemat eli eräänlaiset mentaaliset rakenteet ovat muodostuneet arkielämän kokemusten pohjalta ja helpottavat toimintaa arkielämässä. Kun lapsi esimerkiksi lukee kirjaa, kuuntelee radiota tai tarkkailee ympärillä olevien ihmisten toimintaa, hän tulkitsee havaintojaan aikaisemman tietämyksensä ja uskomustensa eli skeemojensa pohjalta. Oppiminen on jatkuva prosessi, jonka aikana voidaan oppia myös sellaisia asioita, joita ei ole tarkoitettu opittavaksi. Joskus kokemuksen kautta opittu tieto osoittautuu virheelliseksi, jolloin asia on opeteltava uudelleen. (Tynjälä 2002, 9–10, 72.)

Mentaaliset mallit muovautuvat rikastamisen eli assimilaation kautta. Tällöin uusi informaatio lisätään jo olemassa oleviin käsitteellisiin järjestelmiin. Toinen tapa on mallin tarkistaminen ja uudelleen muovaaminen eli akkommodaatio, jolloin vanhaa tietorakennetta muutetaan. (Tynjälä 2002, 75.) Uuden asian havaitseminen, työstäminen ja tallentaminen sekä mieleen palauttaminen ovat muistin toimintoja. Muisti kehittyy aivojen kehittymisen myötä. Mitä enemmän oppilas tietää jo ennestään opittavasta asiasta, sitä helpompi hänen on löytää kiinnekohtia, joihin liittää uusi tieto. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2011, 36–37.)

Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 143–144) kirjoittavat, että älykkyyden katsotaan pohjautuvan perintötekijöiden ja ympäristön vaikutuksiin. Tutkimukset älykkyydestä, erilaisista kyvyistä, taipumuksista ja lahjakkuuksista tuovat merkittävää tietoa käytännön kasvatus-työhön. Tutkimusten odotetaan antavan vastauksia myös muun muassa siihen, mikä on tehokkain tapa oppia tai opettaa, tai missä iässä olisi sopiva aika pyrkiä hankkimaan jokin tietty taito.

Älykkyyttä on tutkittu jo kauan, mutta silti tieteelliset käsitykset poikkeavat toisistaan siinä, miten älykkyys määritellään. Älykkyyttä on jaoteltu monin eri perustein. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 155.) Muun muassa Gardnerin teoria älykkyydestä jakaa älykkyyden musikaaliseen, kielelliseen, loogis-matemaattiseen, spatiaaliseen, kehollis-kinesteettiseen ja persoonalliseen älykkyyteen (Gardner 1985, 73–238). Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 155) lisäävät, että Gardnerin teoriaan kuuluvat myös intrapersonallinen ja interpersoonallinen älykkyys. Myöhemmin Gardner on lisännyt teoriaansa naturalistisen älykkyyden, joka sisältää yksilön herkkyyden havaita ja ymmärtää luontoa.

Gardner on pohtinut myös eksistentiaalista älykkyyttä, joka liittyy olemassaoloa koskeviin ja muihin suuriin filosofisiin kysymyksiin. Gardnerin teoria pohjautuu näkemykseen, että älykkyys on kontekstuaalinen ja kulttuurisidonnainen ominaisuus. Yksilö voi hänen mukaansa olla älykäs monin tavoin. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 155.) Arkikielessä spatiaalisesta älykkyydestä puhutaan avaruudellis-visuaalisena ja kinesteettisyydestä liikunnallisena älykkyytenä. Intrapersonallisella älykkyydellä tarkoitetaan itsensä ymmärtämistä ja tuntemista ja interpersoonallinen älykkyys on sosiaalisten suhteiden ymmärtämistä ja taitamista. Uusikylä (1998, 79) kirjoittaa, että älykkäät lapset pyrkivät usein täydellisyyteen, ja he kokevat epäonnistumisen raskaana. Kasvattajat lisäävät lapsen paineita menestystä odottamalla täydellisiä suorituksia, jolloin tunteiden kehittymistä ei huomioida, ja lapsen sosiaaliset suhteet voivat kärsiä.

Älykkyystesteillä mitattu älykkyys osoittaa luotettavasti henkilön järkeilykyvyn tai kielellisen lahjakkuuden tason. Lahjakkuutta on monenlaista ja sen lajeja on kymmeniä, jopa satoja. Eri määritelmät sisällyttävät lahjakkuuteen eri asioita, ja aikakausista riippuen yhteiskunnissa lahjakkuus käsitetään eri tavoin. Ympäristön odotukset muokkaavat lahjakkaan minäkuvaa. Lahjakas yksilö joko hyväksyy tai hylkää ympäristön odotukset, vetäytyy

tilanteesta tai jopa ylittää odotukset. (Uusikylä 1994, 36, 153.) Alisuoriutumisessa oppilaan menestystaso on matalampi kuin hänen kykynsä ja oikea osaamisensa edellyttäisivät (Keltikangas-Järvinen 2010b, 11). Syystä tai toisesta alisuoriutuva oppilas ei pysty käyttämään kykyjään. Alisuoriutuminen voidaan nähdä opittuna elämäntapana, joka liittyy yksilön aikaisempaan kehityshistoriaan. (Launonen & Pulkkinen 2004, 43.)

2.3.3 Persoonallisuus

Isokorpi (2004, 91) määrittää persoonan jokaisen ihmisen ominaiseksi ja ainutlaatuiseksi tavaksi reagoida, tiedostaa asioita ja antaa asioille ja tilanteille merkityksiä. Persoonallisuuden perustana on temperamentti, joka on henkilön ominainen tyyli tulkita ja hahmottaa ympäristöään sekä reagoida erilaisiin ärsykkeisiin. Persoonallisuus ilmenee monin eri tavoin, kuten onko ihminen ulos- vai sisäänpäin suuntautunut eli ekstrovertti vai introvertti, hankkiiko henkilö tietoa esimerkiksi aistikokemuksen tai intuition kautta, tekeekö ihminen päätöksiä esimerkiksi faktan sekä arvojen, tunteiden tai harmonian perusteella. Myös ihmisen elämäntyylissä näkyy hänen persoonallisuutensa esimerkiksi loogisuutena ja järjestelmällisyytenä sekä spontaaniutena. Persoonan muodostumiseen vaikuttavat perintötekijät, ihmissuhteet, ympäristö ja oppiminen.

Temperamentti-käsitettä käytetään usein arkikielessä väärin, sillä usein aktiivista, äkkiihmisestä ja touhukasta lasta kuvataan temperamenttisena. Keltikangas-Järvinen (2010b, 11, 23–24) kertoo, että voimakas luonne tai ”värrikäs” tapa reagoida ja käyttäytyä, hitaus, rauhallisuus ja värittömyys ovat kaikki temperamenttisuutta. Tapa toimia selittyy temperamentti- ja persoonallisuuspiirteillä. Toiset tekevät asian nopeasti, äänekkäästi ja voimaa käyttäen ja toiset hiljaisesti ja rauhallisesti. Temperamentti on synnynnäisten valmiuksien ja taipumusten kokonaisuus. Temperamentti ei ole yhteydessä älykkyyteen, kykyihin ja toimintastrategioihin.

Oppilas käyttää tiedostamattaan temperamentilleen luontaisia oppimismenetelmiä ja -keinoja pyrkiessään hyvään oppimistulokseen. Wagele (1997, 9–10) kertoo Oscar Ichazon ja Claudio Naranjon laatineen 1970-luvulla persoonallisuustypologian enneagrammin pohjalta. Heidän laatimassa typologiassa kuvataan yhdeksän erilaisen tyylin piirrettä, ja näillä persoonallisuuspiirteillä on vaikutusta oppimiseen.

Wagele (1997, 10–12) on jaotellut piirteet yhdeksään eri tyyppiin: perfektionisti, auttaja, menestyjä, romantikko, tarkkailija, kyselijä, seikkailija, itsevarma ja sovittelija. Yksi piirre on henkilöllä ensisijaisena, mutta yleensä näkyvissä on myös muita piirteitä. Lasten piirteet voivat vaihdella, joten lapsia ei voi määritellä tiettyihin tyyppeihin. Kun aikuinen oppii sijoittamaan itsensä tiettyyn tyyppiin, ja tiedostaa mahdolliset tyypit ja piirteet, on hänen helpompi hyväksyä kaikki lapset yksilöinä erilaisine piirteineen.

Temperamentti vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen oppimiseen ja oppiaineisiin, opettajan ja oppilastovereiden suhtautumiseen oppilaaseen sekä siihen, miten opettaja opettaa oppilasta. Temperamenttipiirteet vaikuttavat myös lapsen luontaiseen oppimistyyliin, mikä määrää, kuinka innokkaasti ja nopeasti lapsi lähestyy uutta asiaa, kokeilee sitä sekä hyväksyy muutokset. Nämä erot lasten välillä ovat erityisen ilmeiset varhaisina kouluvuosina oppimaan oppimisessa, mutta ne kaventuvat myöhempinä vuosina. Oppimaan oppiminen eli myönteisen suhtautumisen luominen ja oikeiden oppimisstrategioiden vakiinnuttaminen on alakoulussa tärkeä tavoite, joten temperamentin huomioon ottaminen on tärkeää, sillä varhaiset oppimiskokemukset vaikuttavat pitkälle lasten tulevaisuuteen. Temperamentti vaikuttaa myös siihen, millaisten kokemusten kautta lapsi oppii, saako hän heti alussa onnistumisen tunteita, vai päättykö oppiminen turhautumiseen. Oppimaan oppiminen edellyttää miellyttäviä varhaisia oppimiskokemuksia. (Wagele 1997, 11–12, 17–18, 60–62.)

Kulttuuri vaikuttaa temperamenttipiirteiden arvostamiseen ja määrittää, mitkä piirteet ovat hyviä ja huonoja. Arvostukset ovat joskus olleet ehkä perusteltuja, mutta niitä ei ole aikojen kuluessa kyseenalaistettu, ja tämän vuoksi nykyään vallalla on myös epärationaalisia arvostuksia. (Emt., 318.) Suomen koulujärjestelmä ja yhteiskunta suosivat tiettyjä temperamenttipiirteitä. Usein aktiivista ja äänessä olevaa lasta pidetään hyvänä ja osaavana oppilaana. Hiljaista ja ujoa oppilasta taas pidetään heikkona oppilaana, koska nämä piirteet eivät tuo oppilasta itseään esille, eikä hänen osaamisensa tule julki. Joidenkin oppilaiden temperamenttipiirteet eivät kohtaa koulun temperamenttipiirteiden odotuksia, joten vaikka oppilaalla olisi kykyjä ja oikeaa osaamista, hänen luontainen temperamenttinsa voi olla esteenä hänen koulumenestykselleen (Keltikangas-Järvinen 2010b, 11–12).

2.4 Oppimisympäristö

Tynjälän (2002, 17) mukaan oppimisympäristön muodostaa opetukseen liittyvät taustatekijät, joita ovat muun muassa opetussuunnitelma, oppiainesisällöt, kurssirakenteet, opetusmenetelmät, luokkahuoneilmasto, opettajan persoonallisuus ja arviointimenetelmät. Välijärvi (2005, 183, 210, 214–215, 219) kirjoittaa, että taloudelliset ja muut resurssitekijät vaikuttavat koulun tuloksellisuuteen. Oppimiseen käytettäviä resursseja ovat muun muassa oppimiseen käytetty aika, pätevät opettajat, koulurakennukset ja niiden varustelu sekä koulutukseen käytettävissä olevat varat.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 16) mukaan oppimisympäristö tarkoittaa oppimiseen liittyvää fyysistä ympäristöä, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Ikonen ja Virtanen (2007, 241, 243) lisäävät edellä mainittuihin kognitiivisen oppimisympäristön, joka käsittää oppilaan tiedollisen eli kognitiivisen kehitysprosessin tukemisen. Lisäksi oppimisympäristö sisältää oppilaan toiminnot, oppimisen, asennoitumisen ja koulunkäyntiin vaikuttavat tekijät. Oppimisympäristön toimintatavat, niiden luonne ja säätely sekä koulu organisaationa ja fyysisenä ympäristönä vaikuttavat oppilaan oppimiseen. Oppimisympäristön muuttaminen suuntaa yksilölliseen oppimiseen.

Fyysinen oppimisympäristö käsittää koulun rakennukset ja tilat, opetusvälineet ja oppimismateriaalit sekä muun rakennetun ympäristön ja ympäröivän luonnon. Yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät vaikuttavat psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen. Oppimisympäristön tulee olla fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen, ja sen tulee tukea oppilaan terveyttä, kasvua ja oppimista. Oppimisympäristön on ohjattava oppilasta metakognitiiviseen toimintaan. Avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri on tavoiteltavaa. (Opetushallitus 2004, 16.)

Psyykkinen ympäristö on kokemuksellinen tila, jossa oppilas voi olla esimerkiksi ryhmän tasa-arvoinen tai syrjäytynyt jäsen. Oppilastovereilta saatu myönteinen palaute on tärkeää yksilöllisen kehityksen ja kasvun kannalta. Psyykkinen oppimisympäristö lisää oppilaan hyvinvointia tai pahoinvointia. (Ikonen & Virtanen 2007, 242.) Psyykkisellä oppimisympä-

ristöllä on merkittävä vaikutus oppilaan itsetuntoon, minäkuvaan sekä yleiseen hyvinvointiin, joilla taas on vaikutusta oppilaan oppimiseen. Ikonen ja Virtanen (2007, 242) jatkavat, että sosiaalisen oppimisympäristön koostuvan oppilaan ja muiden oppilaiden sekä opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta ja sen laadusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 16) pohjautuu oppimiskäsitykseen, jossa oppimisen ymmärretään olevan yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi, mistä syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppimisen tulee tapahtua tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Oppimis- ja työskentelytavat on myös opittava, sillä ne ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppilas on aktiivinen, ja hän käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta aikaisempien tietorakenteiden pohjalta, minkä seurauksena syntyy oppimistuloksia.

Opetusta suunniteltaessa on mietittävä oppilaille ja oppiaineeseen sopivia menetelmiä ja työskentelytapoja, sillä monipuolinen opetusmenetelmien käyttö itsessään ei ole tarkoituksenmukaista (Järnefelt 2007, 62–63). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 17) mukaan monipuolisten opetusmenetelmien ja työtapojen avulla tuetaan ja ohjataan oppimista. Työtavat kehittävät oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelyn taitoja, sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista.

Opetushallituksen (2010) mukaan opettajan työhön ja kaikkiin opetustilanteisiin sisältyy tuen tarpeiden arviointi ja tuen tarjoaminen. Opettaja suunnittelee tuen yhdessä oppilaan ja hänen huoltajien sekä muiden asiantuntijoiden kanssa. Tukimuotoja ovat opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö ja opetusryhmien joustava muunteleminen. Koulussa käytetään usein tukiopetusta ja lisäksi oppimissuunnitelmaa ja osa-aikaista erityisopetusta sekä avustajaa. Yleiseen tukeen kuuluu myös koulun kerhotoiminta sekä aamu- ja iltapäivätoiminta.

Oppimissuunnitelma on suunnitelma oppilaan opinto-ohjelman toteuttamiseksi, ja se sisältää luettelon oppiaineista ja aineryhmistä, joita kyseinen oppilas on opiskellut lukuvuoden aikana. Oppimissuunnitelmaan voidaan kirjata opetuksen eriyttämistä sekä keinoja, joilla voidaan turvata oppilaalle parhaat edellytykset edetä opinnoissa. Oppimissuunnitelmassa

kuvataan, miten opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan, ja siinä mainitaan mahdolliset valinnaiset opinnot ja opiskelun erityiset painoalueet. Mahdolliset tukitoimet, muun muassa tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus kirjataan oppimissuunnitelmaan. (Opetushallitus 2004, 20–21.)

2.5 Oppimisprosessi

Henkilökohtaisten tekijöiden ja oppimisympäristöön liittyvien taustatekijöiden vaikutukset oppimisprosessiin eivät ole suoria, vaan ne välittyvät oppilaan havaintojen ja tulkintojen kautta. Esimerkiksi oppilaan kokemukset omasta oppimiskyvystään tai älykkyydestään vaikuttavat hänen motivoitumiseensa ja yleisiin oppimisorientaatioihin. Oppija havainnoi ja tulkitsee oppimisympäristön vaatimuksia, esimerkiksi opettajan odotuksia, mikä vaikuttaa esimerkiksi hänen oppimisstrategioihinsa. Tällaista omaan oppimiseen ja sen säätelyyn kohdistuvaa toimintaa kutsutaan metakognitiiviseksi toiminnaksi. (Tynjälän 2002, 18.) Oppimisprosessiin vaikuttavat muun muassa sosiaalinen vuorovaikutus, oppimisstrategiat ja -tyylit, prosessointitavat sekä metakognitiivinen toiminta, opiskeluorientaatio, oppimis-motivaatio ja tunteet.

2.5.1 Sosiaalinen vuorovaikutus

Sosiaalisena olentona ihmisellä on tarve jakaa ymmärrystään muiden kanssa sekä ymmärtää toisia kielen, merkkien ja symbolien avulla, jotta yhteinen merkitys asioista löytyisi. Oppilas ei rakenna merkityksiä vain itselleen. (Tynjälä 2002, 22.) Tämän vuoksi vuorovaikutus on tärkeää oppimistilanteessa. Kun oppilas pyrkii yhteisymmärrykseen muiden kanssa, hänen on perusteltava omia ajatuksiaan muille. Samalla oppilas joutuu miettimään, millä keinoin hän saa ajatuksensa muiden ymmärrettäväksi. Pollarin ja Koppisen (2010, 26–27) mukaan opettajan ja oppilaan välinen suora ja rehellinen viestintä takaavat luotettavan opettaja-oppilassuhteen sekä hyvän oppimisilmapiirin.

Oppimisessa on aina mukana vuorovaikutusta, ja oppimisen valmiudet ovat varhaisen kehityksen tulosta. Oppiminen edellyttää kykyä ohjata ja säädellä omaa toimintaa sekä kykyä

ja halua jättää välitön tarvetyydytys. Hyvä itsetunto, keskittymiskyky ja oma-aloitteisuus ovat edellytyksiä hyvän oppimisen hallinnalle. Kyvyt ryhmässä toimimiseen, oman vuoron odottamiseen, aikuisen huomion jakamiseen muiden ryhmässä olevien lasten kesken sekä yhteisten pelisääntöjen noudattamiseen kehittyvät oman aktiivisuuden ja aikuisen ohjauksen vuorovaikutuksen tuloksina. (Tilus 2004, 47.) Nämä taidot ovat tärkeitä luokkatilanteissa, ja ne kehittyvät koko ajan lapsen kasvaessa. Tilus (2004, 48) jatkaa, että oppimista ja ohjausta ei voi erottaa toisistaan, sillä oppiminen on keskushermoston tulosta, mutta samalla se vaatii aikuisen antamaa ohjausta. Lapsi ei ole luontaisesti itseohjautuva, vaan tätä taitoa täytyy kehittää.

Oman sosiaalisen paikan löytyminen luokassa luo oppijalle turvallisuuden tunteen, jolloin hän voi keskittyä oman oppimisensa seuraamiseen ja opiskelutehtävien suorittamiseen (Isokorpi 2004, 89). Kun koulussa on turvalliset rajat ja selkeä päivän rakenne, lapsen ei tarvitse olla koko ajan varuillaan ja pelätä, mitä seuraavaksi tapahtuu, vaan lapsi voi keskittyä rauhassa oppimiseen. Lapsen ei-toivottu käyttäytyminen johtuu usein rajojen puutteesta tai siitä, että lapsi ei ole oppinut noudattamaan rajoja. Turvaton lapsi kaipaa rajoja sekä tietoa ja konkreettisia kokemuksia niistä. Itsekontrollin kehittymisen perustana toimii kokemus vanhemman kontrollista. (Tilus 2004, 49.)

2.5.2 Oppimistyyli, -strategiat, prosessointitavat sekä metakognitiivinen toiminta

Tynjälä (2002, 111–112) selittää oppimisstrategioiden olevan tapoja ja keinoja, joilla oppilas suorittaa oppimistehtävän. Oppimistyyli on pysyvämpi taipumus käyttää tietynlaisia strategioita ja henkilökohtaisia oppimis- ja opiskelutapoja. Rytönen ja Hätönen (2008, 43) kirjoittavat yksilöllisen oppimistyylin olevan melko pysyvä, mutta ei kuitenkaan muuttumaton. Oppimistyyliin vaikuttavat perinnöllisyystekijät, elämäkokemukset, ympäristö sekä sen hetkisen tilanteen vaatimukset.

Rief ja Heimburge (1996, 2–3) kirjoittavat, että useimmilla meistä on mieltymyksiä ja vahvuuksia oppia ja käsitellä tietoa erilaisten kanavien kautta. Nämä ovat usein myös ihmisten ominaisimpia ja tehokkaimpia tapoja oppia. Audititiivinen oppija oppii sanallisten viestien kautta, ja visuaalisen oppijan vahvuus on oppia näkemällä, katsomalla ja seuraamalla. Tak-

tiilinen ja kinesteettinen oppija oppii tekemällä, koskemalla ja osallistumalla. Analyyttinen ja globaali oppija tarkoittaa samaa tyyliä oppia kuin esimerkiksi induktiivinen, vahvemmin vasenta tai oikeaa aivopuoliskoa käyttävä oppija. Tällaisen oppijan piirteinä on oppia askel askeleelta. Prashnig (2000, 155) kirjoittaa, että taktiilinen ja kinesteettinen oppimistyyli on tärkeää erottaa toisistaan, sillä kinesteettinen oppija tarvitsee koko kehoon kohdistuvia fyysisiä harjoituksia ja koko kehon kokemuksia opetusprosessissa. Taktiilisessa oppimistyyliässä on tärkeää käyttää käsiään ja kosketella esineitä.

Se, miten ihmiset havaitsevat, muistavat, ajattelevat ja mieltävät asioita juontuu osittain kulttuurista. Opettajan opetustyyli ja oppilaan oppimistyyli eivät aina kohtaa. Yleistyksenä voidaan sanoa, että itämaisen ihmisen oppimistyyli on länsimaisen ihmisen oppimistyyliä kokonaisvaltaisempi, tunneperäisempi ja ryhmän merkitystä painottava. Länsimaisen ihmisen oppimistyyli on analyttinen ja korostaa yksilön suoriutumista. (Maijala 2000, 36.) Kahden kulttuurin kohtaaminen opetustilanteessa voi johtaa ristiriitoihin edellä mainituista syistä. Kuitenkaan ei voida ajatella, että jokainen oppii vain yhden tai ominaisimman aistikanavan kautta, vaan jokaisen tulee käyttää kaikkia aistikanaviaan opiskelussa. Rytkösen ja Hätösen (2008, 12) mukaan jokainen voi opetella heikompien aistikanavien kautta oppimista keskittymällä tietoisesti heikon aistikanavan käyttöön.

Oppimisstrategioita käytetään avuksi tiedon hankkimiseen ja käsittelyyn sekä mieleen painamiseen ja palauttamiseen. Oppimisstrategioiden käyttö tekee oppimisesta helpompaa, nopeampaa, miellyttävämpää, itseohjautuvampaa, tehokkaampaa ja sovellettavampaa. Opiskelussa käytetään aina jotain opiskelustrategiaa, mutta itselle ja aiheeseen sopivan strategian käyttö tehostaa oppimista. (Ruohotie 1998, 80.)

Vermunt (1998, 153, 157–159) on jakanut artikkelissaan yksilöllisen oppimisprosessin osatekijät kognitiivisiin prosessointistrategioihin, metakognitiiviseen säätelyyn, henkilökohtaisiin oppimiskäsityksiin ja oppimisorientaatioihin. Kognitiiviset prosessointistrategiat tarkoittavat niitä ajattelu- ja opiskelustrategioita, joita oppilas opiskellessaan käyttää. Muun muassa esimerkkien keksiminen, alleviivaaminen, sisältöjen mieleen painaminen kertaamalla, pääasioiden valikointi, muistiinpanojen tekeminen sekä käsittekarttojen tekeminen ovat prosessointistrategioita. Erilaiset ja eritasoiset kognitiiviset prosessit määrittelevät erilaiset opiskelustrategiat.

Opetuksen yhtenä tavoitteena on se, että oppilaat joutuvat prosessoimaan tietoa syvällisesti, jolloin asioiden ymmärtäminen, sitä kautta kokonaisuuksien hallinta sekä tiedon soveltaminen kehittyvät. Entwistle (1988, 24–27) on jakanut prosessointitavat pinta- ja syväsuuntautuneisiin tapoihin. Pintasuuntautunut oppilas kiinnittää huomion pinnallisiin asioihin, ja pyrkii niiden mieleen painamiseen ja ulkoa opetteluun, jolloin hän ei muodosta kokonaiskäsitystä opittavasta asiasta. Pintasuuntautuneen oppilaan hahmotustapa on atomistinen eli yksityiskohtainen. Pintasuuntautuneesta opiskelustrategiasta käytetään myös nimitystä serialistinen opiskelustrategia.

Syväsuuntautunut oppilas kiinnittää huomion kokonaisuuksiin yksityiskohtien sijaan. Hän pohtii merkityksiä sekä liittää uudet asiat aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Oppilas on motivoitunut sisältä päin, ja hän pyrkii ymmärtävään oppimiseen. Oppilas yrittää löytää olennaisimmat asiat ja muodostaa niistä kokonaiskuvan. Syväsuuntautuneella oppilaalla on kokonaisvaltainen eli holistinen hahmotustapa. (Entwistle 1988, 24–27.) Oppilas voi kyetä yhdistämään pintasuuntautuneen ja syväsuuntautuneen opiskelustrategian, jolloin oppimistyyliä voidaan luonnehtia vaiheittaisoppimiseksi. Opiskelustrategioita voi myös vaihdella tarpeen mukaan. Opiskelustrategian valintaan vaikuttaa se, onko motivaatio sisäinen vai ulkoinen. (Tynjälä 2002, 113–114.)

Oppimaan oppimisen taito on noussut vastikään koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 52). Tämä näkyy nykyään myös alakoulun opetuksessa ja sen tavoitteissa. Oppilaille pyritään tarjoamaan tietoa erilaisista oppimistyyleistä ja -tavoista sekä tukemaan heidän yksilöllistä oppimistaan.

Tynjälä (2002, 115) kirjoittaa metakognitiivisen säätelyn olevan oppimisen itsesäätelyä. Työskentelyn alussa oppilas suunnittelee oppimistoimintaansa, määrittelee tavoitteita ja valitsee strategioita. Oppimisprosessissa oppilas valvoo prosessia, tarkkailee ja muuntelee strategioita tarpeen mukaan. Lopulta oppilas arvioi omaa oppimistaan ja suorituksiaan. Itseohjautuvalle oppimiselle on ominaista korkeatasoinen metakognitiivisten toimintojen hallinta. Vastakohtana on oppimisen ulkoinen säätely, jolloin oppilas on riippuvainen opettajasta tai oppimateriaalista.

Alakoulussa oppilaiden metakognitiiviset taidot eivät ole vielä kovin kehittyneitä, ja usein he kokevat opiskelevansa opettajia ja vanhempiaan varten. Oppilaan metakognitiiviset taidot näkyvät siinä, osaako oppilas arvioida omaa oppimistaan, löytääkö hän syitä epäonnistumiselleen tai onnistumiselleen, sekä kuinka hän tulkitsee ja suuntaa tulevaa oppimistaan. Metakognitiiviseen säätelyyn kuuluu olennaisena osana itsearviointi sekä opiskelustrategioiden vaihtelevuus. Tilus (2004, 48) esittää, että kun lapsi toimii itsenäisesti ja omatoimisesti oman oppimisensa jäsentämisessä, lisääntyy hänen kykynsä asettaa toiminnalleen tavoitteita, ennakoida tulevaa, suunnitella ja organisoida toimintaansa, toteuttaa tavoitteensa suunnitelman mukaan ja arvioida sekä tarvittaessa muuttaa menettelytapojaan.

2.5.3 Opiskeluorientaatio, oppimismotivaatio ja tunteet

Entwistle (1988, 32–34) on jakanut opiskeluorientaatiot merkitys-, toistamis- ja saavutusorientaatioihin. Merkitysorientoituneen opiskelijan opiskelutyylillä on syväsuuntautunut, hänellä on sisäinen motivaatio, hän on kriittinen ja arvioi opittavia asioita. Merkitysorientoituneen eräs piirre on asioiden välisten yhteyksien etsiminen, ja merkitysorientoitunut opiskelija on kiinnostunut asioista niiden itsensä vuoksi. Vermunt (1998, 159) kutsuu artikkelissaan merkitysorientoitunutta suuntautumistapaa henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi. Toistamisorientoitunut opiskelija käyttää pintasuuntautunutta opiskelutyyliä, hän haluaa tarkat ohjeet, hänen opiskeluaan leimaa epäonnistumisen pelko ja hänellä on ulkoinen motivaatio. Saavutusorientaatiossa oleellista on saavutusmotivaatio, strateginen suuntautuminen sekä usein negatiiviset asenteet. (Entwistle 1988, 32–34.)

Ruohotie (1998, 143) kertoo oppimismotivaation tarkoittavan yksilön halua työskennellä tavoitteellisesti oppimisensa kehittämiseksi. Oppimismotivaation perustana ovat motiivit, jotka ylläpitävät, suuntaavat sekä virittävät oppimisaktiiviteettia. Kun yksilön motivaatio on ulkoinen, hän pyrkii saamaan parempia tuloksia kuin muut, jolloin motivaatio perustuu vertailuun. Silloin kun motivaationa toimii palkkion saaminen tai negatiivisen seurauksen välttäminen, ei ulkoinen motivaatio perustu vertailuun. Sisäisessä motivaatiossa yksilö toimii toiminnan itsensä vuoksi. Flow-teorian mukaan erittäin motivoitunut suoritus mahdollistaa virtauskokemuksen eli tilanteen, jossa yksilön tietoisuuden kohteena ovat vain

suoritus ja sen loogiset ehdot, ja jossa oma minä unohtuu. Virtauskokemus liittyy sisäiseen motivaatioon. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 197.)

Oppija motivoituu oppimistapahtumaan, jos hän pitää oppimistavoitteita realistisena sekä uskoo, että niiden toteutumisen seurauksena ovat hänen arvostamansa tulokset ja palkkiot. Hyvin jäsennelty opetussuunnitelma ja selkeät oppimistavoitteet auttavat oppijoita ymmärtämään tavoitteet ja muodostamaan odotuksensa oppimistilanteessa. Oppijan uskomukset omista kyvyistä suoriutua tehtävistä ja tavoitteista liittyvät siihen, kuinka hän luottaa omaan taitoihinsa. Kun oppija uskoo omaan mahdollisuuksiinsa vaikuttaa omaan toimintaansa ja ympäristöönsä, johtaa se yleensä parempiin oppimistuloksiin kuin niillä, jotka eivät usko omaan mahdollisuuksiinsa kontrolloida itseään. (Ruohotie 1998, 58, 72.)

Lapsen koti vaikuttaa hänen asenteisiinsa koulua ja opiskelua kohtaan, millä on suora vaikutus oppimisprosessiin. Lisäksi yksilölliset kiinnostuksen kohteet, luonteenpiirteet ja kaveripiirin arvostukset vaikuttavat lapsen opiskeluun ja motivaatioon sekä asenteeseen oppimista kohtaan. Henkilösuhteisiin perustuvassa opetuksessa opettajan persoonalla on vaikutusta joidenkin oppilaiden kiinnostumiseen koulua ja oppimista kohtaan (Vikainen 1974, 38).

Yksilö työskentelee jonkin asian eteen sillä intensiteetillä, kuinka merkittäväksi ja tavoittelemisen arvoiseksi hän kokee kyseisen asian. Sitoutuneisuus näkyy yksilön lannistumattomuudessa pitää tavoitteesta kiinni esteistä ja vastoinkäymisistä huolimatta. (Ruohotie 1998, 55.) Motivointikeinot ja opetettavan asian sitominen lapsen kiinnostuksiin edistävät oppimista.

Konstruktivistisen ajattelutavan mukaan tunteilla on tärkeä rooli motivaatiossa. Tunteet ovat aina sidoksissa oppimistapahtumiin ja ne voivat edesauttaa tai heikentää oppimista. (Novak 2002, 35, 156.) Emotionaalisilla tekijöillä ja toimintojen seurausten tunnesävyllä on tärkeä osuus oppimisprosessin säätelyssä. Kokemukset rakentavat maailmasta kuvan turvallinen-uhkaava -ulottuvuudella. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 52.) Esimerkiksi kun opettaja määrää oppilaat lukemaan heidän itse kirjoittamansa runot muulle ryhmälle, osa oppilaista kokee tilanteen turvalliseksi, osa uhkaavaksi.

2.6 Aikaisempia tutkimuksia

Pitkäniemi (2000, 443) on koonnut neljä teemaa käsiteanalyttisten tutkielmien pohjalta opetuksen käsitteestä. Muun muassa opetuksella on huomattava vaikutus työskentelyyn, opiskeluun ja oppimiseen. Opetus ja oppiminen ovat vuorovaikutteinen tapahtuma, jossa keskeistä on yhteinen toiminta ja sen hetkinen mentaali kokemus. Tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että tunteilla, motivaatiolla sekä oppimisympäristön psykososiaalisilla piirteillä on tärkeä rooli opetus- ja oppimistilanteissa.

Suomi on vahvistanut osallistumisensa vuonna 2013 toteutettavaan TALIS-tutkimukseen (Teaching and Learning International Survey), joka on osa OECD:n kansainvälistä opetusta ja oppimista koskevaa tutkimusta. Osallistujamaita on lähes 30. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa aineistoa opetuksen ja oppimisen yhteydestä ja opettajien vaikutuksesta oppilaiden oppimiseen. Tutkimuksen ensimmäinen osa toteutettiin vuosina 2007–2008, ja opettajien käsityksissä nousivat esiin muun muassa oppilaiden aktiivisuuden korostaminen. Opettajien keskinäinen yhteistyö sisälsi ideoiden vaihtoa ja yhteistä suunnittelua. Opettajat kokivat strukturoidun opetuksen tärkeäksi. TALIS-tutkimus tehtiin yläkoulun opettajille sekä rehtoreille. (Mikkola 2011, 32–35.)

Rajakaltio (2011, 261–264) on tutkinut väitöstutkimuksessaan suomalaista peruskoulua yhteiskunnallisten muutosten ja koulu-uudistusten keskellä. Tutkimustulosten mukaan yksilöitä korostava ajattelutapa on keskeisessä asemassa yhtenäisen peruskoulun uudistuksessa, mikä juontuu nykyisestä asiakaslähtöisyysajattelusta, jonka mukaan oppilas on asiakas, jota koulu palvelee. Tutkimuksessa ilmenee, että oppilaalle on tarjottava perusopetuksessa oma yksilöllinen oppimispolku. Yksilön korostamiseen liittyy ajatus siitä, että yksilöllä itsellään on vastuu menestyksestä ja vastoinkäymisistä. Vastuu siirtyy yhä nuoremmille.

Kuinka nuorena oppilaiden ajatellaan olevan valmiita ottamaan vastuun omasta opiskelustaan ja oppimisestaan? Rajakaltio (2011, 261–264) on pohtinut, onko yksilöllisen oppimispolkuajattelun tuloksena vuosiluokkiin sitomaton opetus. Tutkimus osoittaa, että opettajien on tasapainoitettava opetus- ja kasvatustyössään yksilön ja luokan tarpeiden sekä kouluun kohdistuvien paineiden kanssa. Opettajan tietoisuus oppilaiden tarvitsemasta tuesta aiheuttaa voimattomuuden tunnetta, sillä oppilaisiin liittyvät moniulotteiset ongelmat eivät ole

ratkaistavissa suoraan opetusmenetelmällisin keinoin. Myös resurssien puute aiheuttaa opettajille voimattomuutta.

Saukkonen (2003, 83, 90, 111–113) on tutkinut yksilöllisiä ja yhteisöllisiä opetuskäytäntöjä. Tutkimuksen empiirisessä osassa on selvitetty 4.–6. -luokkalaisten käsityksiä yksilöllisestä koulunkäynnistä. Tulosten mukaan lapset haluavat olla osa luokkaansa ja he arvostavat yhteisöllisiä käytäntöjä. Myös rutiinit ja niiden luoma turvallisuudentunne on lapsille tärkeää. Toisin kuin aikuiset ajattelevat, opiskelu, opetus ja oppiminen eivät ole lapsille niin tärkeitä asioita koulussa kuin sosiaaliset suhteet muihin. Yhdessä toimittaessa lapset saavat palautetta toiminnastaan ja muodostavat käsitystään yksilöllisyydestä. Nykykoulun haasteena on tasapainoilla kognitiivisia saavutuksia vaativan kulttuurin sekä inhimillistä lämpöä kaipaavien lasten välillä.

Lasten mielestä opettajan pätevyys tulee esiin ensisijaisesti kyvyssä rakentaa turvallinen ja luonteva luokkayhteisö. Tämä tarkoittaa myös lasten huomioimista yksilöinä, omantasoisia tehtäviä sekä surujen ja ilojen kuuntelemista ja jakamista. Luokassa ryhmän ja yksilöiden etu pyritään sovittamaan yhteen, ja yksilöitä huomioidaan aina ryhmästä käsin. Suuressa kouluorganisaatiossa toimiminen on lapsille jo sinällään haaste, ja siksi onkin tärkeää, että lasten oma toimintaympäristö on selkeä ja turvallinen. Vaikka lapset välillä kokevat koulun säännöt hölmöiksi ja pikkumaisiksi, he eivät odota koululta suuria yllätyksiä ja elämyksiä. Jonkin verran jännitystä koulussa saa olla, mutta ei liikaa. Neljäs- ja varsinkin kuudesluokkalaisten mielestä koulun tulee pysyä kouluna, ja vapaa-ajalla he hakevat elämyksiä kukin omien kiinnostusten pohjalta. (Saukkonen 2003, 91–92.)

Tampereen kaupunki on toteuttanut Koulun toimintakulttuuri -arvioinnin 6. ja 9.luokkien oppilaille sekä koulun henkilökunnalle. Oppilaiden ja henkilöstön kyselyt olivat erilaisia, mutta kyselyjen sisällöt olivat osin päällekkäisiä, ja näin tuloksia voidaan vertailla. (Juuse-naho 2007, 1.) Julkaisuun on koottu oppilaiden myönteiseksi kokemia asioita sekä heidän ajatuksiaan kehittämiskohteista.

Oppilaat kokevat koulun aikuiset turvana ja oppilaiden mielestä päätävältä on selkeästi aikuisilla, jotka pitävät hyvää kuria ja järjestystä sekä puuttuvat aina kiusaamiseen. Opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti ja opettavat monipuolisesti, mutta aina opetta-

jien suhtautuminen oppilaisiin ei ole tasapuolista. Oppilaat kokevat saavansa riittävästi apua ja tukea ongelmiinsa, ja heillä on kokemus siitä, että he saavat myös osallistua. He eivät mielestään saa tuoda kriittisiä mielipiteitään tarpeeksi esille. Oppilaat tuntevat opetuksen tavoitteet ja arvioinnin perusteet, ja heitä kannustetaan hyviin suorituksiin. Oppilaila on tunne, että heidät hyväksytään koulussa. Oppituntien työrauha ei ole tarpeeksi hyvä, ja välitunnilla lapset kokevat tekemisen puutetta. Oppilaat ovat maininneet koulun kehittämiskohteina esimerkiksi tietokoneiden hyödyntämisen opetuksessa sekä osallisuuden sääntöjen laatimisessa. (Juusenaho 2007, 28–29.)

Henkilökunnan myönteiseksi kokemia asioita ovat muun muassa oppilashuollon toimivuus sekä yhteistyö opettajien, vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Opettajien mielestä koulussa arvostetaan lasta, kunnioitetaan erilaisuutta ja kannustetaan hyviin suorituksiin. Oppilaalla on vapaus ilmaista tunteitaan koulussa, ja hänelle annetaan palautetta. Koulun yhtenä tehtävänä pidetään oppilaiden psykososiaalista tukemista ja koulukiusaamiseen puututaan aina. Opetussuunnitelma määrittää koulun toimintaa ja sen tavoitteita tarkistetaan säännöllisesti. Henkilökunta tulee kuulluksi työyhteisössä. Henkilökunnan kehittämiskohteena ovat koulun tilat sekä alueellinen yhteistyö. Opettajan mielestä oppilaita ei kuunnella tarpeeksi koulun keskeisissä asioissa eikä henkilökunnalla ole mahdollisuutta puuttua riittävästi koulun epäkohtiin. Oppituntien työrauhaa täytyisi kehittää. (Juusenaho 2007, 29–30.)

Heinonen on tutkinut opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksistä opetuksessa. Heinosen (2005, 226–227) tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että oppilaskeskeisten opetusmenetelmien arvostamisella ja opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadituilla koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla on yhteys toisiinsa. Oppikirjojen pohjalta tehty opetussuunnitelma on yhteydessä opettajan työtä helpottaviin oppimateriaaleihin ja opettajajohtoiseen opettamiseen. Opettajat pitivät aineenhallintaa, pedagogisia taitoja sekä opetuksen kehittämistä tärkeänä opetuksen kannalta. Oppilaiden motivointia pidettiin oppimista edellyttävänä tekijänä, ja varsinkin alkuopettajat korostivat oppilaantuntemuksen merkitystä.

Opettajien mukaan oppimateriaalin tulee olla selkeää, motivoivaa ja innostavaa, eriyttävää, erilaisten opetusmenetelmien käyttöä tukevaa sekä opettajan työtä helpottavaa. Luokan-

opettajille suunnatun materiaalin tulee olla laadukasta, koska opetettavien aineiden määrä on suuri. Tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät oppilaskeskeisempään opetukseen ja oppimaan oppimisen taitoja painottavaksi uuden opetussuunnitelman myötä. Heikkoutena opettajat pitivät liian vähäistä opetusmenetelmien tuntemusta. Oppimateriaalia tulee käyttää monipuolisesti, jotta saadaan hyviä oppimistuloksia. Oppimateriaalin tulee tukea opettajaa opetustyössä sekä innostaa häntä kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä. (Heinonen 2005, 227–228, 233.)

Järvinen (2011, 234) on tutkinut konstruktivistista oppimiskäsitystä opettajan pedagogisena työvälineenä, ja soveltanut sitä omaan opetukseen. Hän on toteuttanut tutkimuksen kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa oppilaille pyrittiin tarjoamaan sellainen oppimisympäristö, jossa konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutuu. Tarkoituksena oli, että oppilaat opiskelevat valmiuksiensa ja kykyjensä mukaisesti, ja että he löytävät omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan oppimaan oppimisessa. Toisessa tutkimusvaiheessa tarkoituksena oli tunnistaa oppilaiden ajattelua ja opetuksen vaikutusta siihen. Oppilaiden ajattelun tunnistaminen auttaa tukitoimien suuntaamisessa ja oppimisen tukemisessa.

Järvisen (2011, 229–230) mukaan konstruktivistista oppimiskäsitystä voi soveltaa opetukseen. Se tukee lapsen kasvamista toimijaksi, yhteistyön lisääntymistä sekä kasvattaa motivaatiota. Konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää periaatteita, mutta ei tarjoa varsinaisesti välineitä opetukseen. Oppilaiden ajattelu oppimisprosessissa tuli näkyviin selkeämmin kuin aikaisemmin, ja konkreettiset välineet ja lapsenomainen työskentely paljastivat oppimisen paremmin kuin aiemmin käytetyt kirjalliset tehtävät. Oppimisen tulokset vaihtelivat tasoltaan kuten aikaisemminkin. Muutosta näkyi lähinnä siinä, että lapset näyttivät ottavan opiskellun asian käytäntöön. Oppilaiden itseohjautuvuus ei kehittynyt odotetulla tavalla. Tutkimuksen tärkeimpänä saavutuksena olivat sosiaalinen kasvu, toiminnallisuuden lisääntyminen, dialogin kehittyminen ja reflektion käyttäminen oppimisen apuna.

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

Tässä pääluvussa käsittelemme tutkimuksen lähtökohtia ja toteutusta. Aluksi kerromme tutkimusongelmat, ja esittelemme kvalitatiivista tutkimusotetta sekä fenomenografista tutkimusstrategiaa. Käymme läpi tutkimuksen aineistonhankintaa, ja perustelemme avoimen kyselyn sekä parikeskustelun valintaa aineistonkeruumenetelmänä. Lopuksi kerromme aineiston analysoinnista.

3.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen lähtökohdat

Olemme koonneet viitekehykseemme yksilölliseen oppimiseen vaikuttavia asioita. Yksilöllinen oppiminen koostuu oppimiseen vaikuttavista taustatekijöistä, oppimisprosessista ja oppimisympäristöstä. Suomessa on vallalla konstruktivistinen oppimiskäsitys ja opetusta halutaan toteuttaa oppimisen kannalta lapsilähtöisesti. Tässä tutkimuksessa haluamme selvittää, miten työelämässä olevat opettajat käsittävät yksilöllisen oppimisen, ja kuinka he toteuttavat yksilöllistä oppimista työssään. Pro gradu -tutkielma noudattaa laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa ja tutkimusstrategiana sovelletaan fenomenografiaa. Aineisto kerättiin avoimella kyselyllä sekä parikeskustelulla. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen. Pro gradu -tutkielmassamme tutkimusongelmina ovat,

- 1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on yksilöllisestä oppimisesta alakoulun 3.-6. -luokilla?*
- 2. Miten opettajat arvioivat yksilöllisen oppimisen tukemisen toteutuvan omassa opetuksessaan?*

Pyrimme saamaan vastauksia tutkimusongelmiimme avoimen kyselyn avulla (ks. liite 1). Kyselylomakkeen kysymyksiä muotoillessamme pohdimme, millaisia vastauksia opettajilta voisi saada, ja mitkä asiat voisivat nousta keskiöön vastauksissa. Tärkeänä koimme myös tuoda esille aineistosta erottuvat uudet näkökulmat. Syvensimme avoimen kyselyn pohjalta nousseita asioita toteuttamalla parikeskustelun (ks. liite 2) aineiston pinnallisuuden vuoksi. Parikeskustelun avulla pääsimme syvemmälle opettajien käsityksiin ja kokemuksiin.

Tutkimuksen kohteena oli 3.–6. -luokkien luokanopettajia eri Kainuun kunnista ja tutkimukseen osallistuneita kouluja oli seitsemän. Kysely lähetettiin kaikille 3.–6. -luokkien opettajille, joita tutkimuskouluilla on yhteensä 58. Tutkimusjoukoksi valikoitui 3.–6. -luokkien opettajat, koska alkuopetuksessa koulunkäyntiin ollaan opettelemassa, ja huomiointi kohdistuu osittain eri asioihin kuin ylemmillä luokilla. Vastauksia saatiin 10. Vastausaikaa oli noin kuukausi, ja kyselylomakkeita karhuttiin kaksi kertaa. Tutkimuksemme lopullinen kohdejoukko on 16 opettajaa. Kahteen parikeskusteluun osallistuneet opettajat vastasivat myös avoimeen kyselyyn.

3.2 Kvalitatiivinen tutkimusote

Kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen 2008, 14). Tuomi ja Sarajärvi (2011, 32) kirjoittavat, että ihmistieteellinen metodologia yhdistetään hermeneutiikkaan filosofisten valtavirtojen joukossa. Hermeneutiikka on laaja, monipuolinen ja useita erilaisia suuntauksia käsittävä kokonaisuus. Hermeneutiikka edustaa aristoteelista tieteenperitettä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 28).

Tuomi ja Sarajärvi (2011, 66) kirjoittavat, että laadullinen tutkimus on luonteeltaan ymmärtävää, kun taas määrällinen tutkimus on selittävää tutkimusta. Ymmärtäminen eroaa selittämisestä siinä, että ymmärtämiseen liittyy psykologinen vivahdus, ja tutkija eläytyy tutkimuskohteeseen liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 28). Pyrimme tässä pro gradu -tutkielmassamme ymmärtämään

opettajien kokemuksia ja käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta. Näitä asioita täytyy tutkia laadullisesti, sillä on ymmärrettävä yksittäisten opettajien käsitysten ja kokemusten taustaa.

Laadullinen tutkimus on kokonaisuus, jossa aineiston keräämistä ja analyysiä ei eroteta toisistaan. Toisen ymmärtäminen on laadullisessa tutkimuksessa kaksisuuntainen: miten tutkija ymmärtää tutkittavaa tai kuinka lukija ymmärtää tutkijan laatimaa tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 68–69.) Vilkan (2005, 98) mukaan laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksen tavoitteena on osoittaa esimerkiksi ihmisen toiminnasta jotakin, joka on välittömän havainnon tavoittamattomissa. Tutkimuksen tavoitteena ei ole totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta. Alasuutari (2011, 43) jatkaa, että kokemukset ja käsitykset, joita ihmiset kuvaavat, luovat johtolankoja ja vihjeitä, joita hyödyntäen voidaan tehdä tulkintoja.

Analysoimme kyselyllä saatua aineistoa samaan aikaan, kun keräsimme lisäaineistoa pariskeskustelulla. Laadullisessa tutkimuksessa on tavallista, että aineiston kerääminen voi tapahtua yhtä aikaa analyysin kanssa. Koska laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on ymmärtää toista, meidän täytyi hankkia aineistoa lisää syventämään ensimmäistä aineistoa.

3.3 Fenomenografinen tutkimusstrategia

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on ihmisten arkiajattelu (Häkkinen 1996, 11). Fenomenografiassa tutkitaan laadullisesti ihmisten erilaisia tapoja kokea tai ajatella eri ilmiöitä (Marton 1988, 144; Niikko 2003, 29). Kiinnostuksen kohteena ovat sisällöltään ihmisten erilaiset tavat käsittää ympärillään olevaa maailmaa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 116). Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä. Kokemusten kautta pyritään lisäämään ymmärrystä ja tarkennetaan käsityksiä. Käsitys tarkoittaa perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin. (Niikko 2003, 24–25.) Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1995, 117) kirjoittavat käsityksen olevan kokemuksen ja ajattelun avulla rakennettu kuva jostain ilmiöstä.

Fenomenografia koostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografinen tutkimus pyrkii selvittämään, miten ympäröivä maailma ilmenee ja koostuu ihmisen tietoisuudessa. Henki-

löiden käsitykset samasta ilmiöstä vaihtelevat. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 114.) Fenomenografisen tutkimuksen lähestymistapa on suunniteltu vastaamaan oppimisen ja ajattelun kysymyksiin. Alun perin sen kehitti Department of Educationin tutkimusryhmä Göteborgin yliopistossa Ruotsissa. Sana ”fenomenografia” luotiin vuonna 1979 ja painettuna se ilmestyi ensimmäisen kerran 1981 Martonin toimesta. (Marton 1988, 141.) Gröhn (1993, 1) kirjoittaa, että ruotsalaisen Ference Martonin ja hänen tutkijaryhmänsä kehittämän tutkimusotteen myötä on ilmestynyt paljon tutkimuksia ja menetelmällisiä ohjeita käsitteleviä teoksia.

Ilmiö on ihmisen saama kokemus ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta. Ihminen rakentaa henkilökohtaisesti saamansa kokemuksen perusteella käsityksen jostain ilmiöstä. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja erottamattomia. Kokemus on subjektin ja objektin yhdistävä suhde. Tällöin käsitys ei ole kuva ulkoisesta todellisuudesta vaan tekijän ja kohteen muodostama kokonaisuus. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 116.) Opettajat ovat muodostaneet oman käsityksensä yksilöllisestä oppimisprosessista koulutuksensa aikana. Työn kautta tulleet kokemukset ovat muokanneet heidän käsityksiään, ja tutkimuksessa tarkastelemme opettajien erilaisia käsityksiä. Jokaisen opettajan käsitykset ovat muovautuneet heidän omista henkilökohtaisista kokemuksistaan.

Fenomenografiassa ensisijainen kiinnostuksen kohde on ihmisten vaihtelevat tavat kokea ilmiöitä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata yksilöiden välistä vaihtelua tai yhden yksilön kokemuksia. (Marton & Booth 1997, 121, 124.) Syryälä, Ahonen, Syryäläinen ja Saari (1995, 117) kertovat, että fenomenografiassa vartaillaan ihmisten käsityksiä sekä suhteutetaan yhden ihmisen käsityksiä jostain ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. Fenomenografiassa ihmisten käsityksiä ei laiteta paremmuus- ja kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden, sillä silloin käsitysten sisällöt voisivat muuttua olennaisesti. (Syrjälä, Ahonen, Syryäläinen & Saari 1995, 119.)

Fenomenografiassa huomion pääkohteena on yksilön minä, mikä tarkoittaa havaintoja, tunteita, mielikuvia ja ajattelua. Fenomenografia tutkii ilmiöitä ja kuvaa niiden sisältöjä. Ilmiöiden sisällöt ovat psyykkisiä, ja ihmiset kokevat ne välittömästi tunteina, ajatteluna ja mielikuvina. Tutkimalla ihmisten kokemuksia ja ymmärrystä voidaan kuvata ilmiöitä sel-

laisenaan. Ihmisten käsitykset eivät siis ole vertailtavissa todellisuuden kanssa, vaikka niitä voidaan vertailla keskenään. (Niikko 2003, 12–13, 15.)

Niikko (2003, 28) kirjoittaa, että ihmisten käyttäytyminen syntyy siitä, mitä he ajattelevat asioista, ja millaisia käsityksiä heillä on asioista ja ilmiöistä. Käsitykset eivät kuitenkaan suoraan määrää ihmisen toimintaa, vaan käsitykset suodattavat toimintaa. Gröhnin (1993, 4) mukaan voidaan olettaa, että ihmisten tiedot ja kuvitelmat maailmasta heijastavat suoraan todellisia olosuhteita, tai sitten todelliset olosuhteet antavat lähtökohdan, jonka pohjalta ihmiset muovaavat kuvan ympäristöstään.

Fenomenografiassa erotetaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkija kuvailee jotakin todellisuuden osaa suoraan (Uljens 1991, 82–83.) Uljens (1989, 13) on myös esittänyt, että Martonin (1981) mukaan ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa, että tutkija itse kuvaa sellaisia puolia todellisuudesta, jotka ovat kiinnostavia.

Marton ja Booth (1997, 120) kirjoittavat, että toisen asteen näkökulmassa pääkohteena on tutkia ihmisten kokemuksia maailmasta. Kokemukset voivat olla muun muassa fyysisiä, biologisia, sosiaalisia tai kulttuurisia. Kiinnostuksen kohteena on kuvata, kuinka muut ihmiset kokevat erilaisia puolia todellisuudesta (Uljens 1989, 13). Toisen asteen näkökulmassa tutkija kuvailee jotakin todellisuuden osaa tietyn ihmisryhmän käsittämänä (Uljens 1991, 82–83).

Fenomenografiassa kuvataan todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää ja ymmärtää (Niikko 2003, 15–16). Fenomenografia pyrkii myös erottamaan erilaisia käsityksiä ja ymmärrysten malleja, joita tietyillä ryhmillä on (Uljens 1989, 30–33). Yleiset käsitykset eli uskomukset toistuvat ihmisten toiminnassa ja niitä käytetään arvioinnin kriteerinä (Niikko 2003, 27). Marton ja Booth (1997, 124) kirjoittavat, että ryhmä edustaa yksilöiden vaihtelua laajemmassa väestössä. Kun ryhmä toimii tutkimuksen otoksena, voidaan ryhmän kokemuksista luokiteltujen kuvausten ajatella vastaavan laajemman väestön otosta. Meidän tutkimuksessa tutkitaan tietyn ammattiryhmän edustajia, ja tähän ammattiryhmään kuuluvat voivat verrata omia käsityksiään ja kokemuksiaan tutkimustuloksiin.

Niikko (2003, 15) kirjoittaa, että fenomenografiassa tutkittavaa tarkastellaan ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta. Fenomenografiassa etsitään ja kuvaillaan kriittisiä eroja ihmisten kyvyissä kokea ilmiöitä, koska ihmisten kokemuksia ei voi kuvailla kokonaisuudessaan (Marton & Booth 1997, 123). Giorgi (1999) esittääkin, että ihmisten kokemuksia voisi tulkita loputtomasti. Niikko (2003, 27) kirjoittaa, että ihmiset voivat korostaa käsityksessään vain yhtä tai kaikkia asian osia ja ulottuvuuksia. Vastaukset kysymykseen jostakin ilmiöstä eivät paljasta henkilön käsityksen kaikkia ulottuvuuksia.

Tutkimuksessamme oli huomattavissa, että opettajat kirjoittivat ja keskustelivat tietyistä aiheista, ja jättivät jotkin aiheet käsittelemättä tai paljon vähemmälle huomiolle. Aiheet, joista tutkittavat eivät puhuneet, voivat olla yhtä tärkeitä kuin paljon puhututtaneet aiheet. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1995, 114) kirjoittavat, että arkikokemusten perusteella voidaan esimerkiksi opetuksessa törmätä siihen, että henkilöt eivät puhu samasta asiasta, koska heidän käsityksensä samasta asiasta eroavat toisistaan. Henkilöt voivat käsitellä jopa asian luonteen aivan eri tavoin. Käsitysten erilaisuus johtuu ihmisten kokemustaustoista. Ihmisten kokemustausta määrittää käsitysten sisältöä eli laatua. Laine (2010, 38) näkee kokemusten ja käsitysten välillä ongelmallisen suhteen. Käsitykset eivät useinkaan ole omien kokemusten myötä syntyneitä vaan suurin osa yksilön käsityksistä on peräisin yhteisöstä. Ne ovat muotoutuneet yksilössä informaation, kasvatuksen, opetuksen ja socialisaation kautta. Käsitykset voivat kertoa yhteisön perinteisistä ja tyypillisistä tavoista tulkita maailmaa. Sen sijaan kokemukset ovat aina omakohtaisia.

Ihmiset voivat kokea ja toimia toisin, kuin kertovat kysyttäessä heidän käsitystään jostakin asiasta. Kysyttäessä esimerkiksi opettajalta hänen oppimiskäsitystään tarkoituksena saada tietää, kuinka kyseinen opettaja opettaa, ei välttämättä saada vastausta haluttuun asiaan. Abstrakti kysymys voi ohjata opettajan ajatukset aikaisemmin opeteltuihin yleisiin käsityksiin oppimisesta. (Laine 2010, 39.) Näin hänen vastauksensa voi olla yleinen käsitys asiasta ilman, että hän antaa oman kokemuksen vaikuttaa vastaukseensa. Todennäköisesti opettaja toimii kokemuksensa parhaaksi osoittamalla tavalla, eikä vastaus kerro hänen toiminnastaan. Laine (2010, 39) jatkaa, että jos tutkija haluaa tietää, kuinka opettaja kokee esimerkiksi opettamisensa, hänen olisi löydettävä myös kokemuksellinen taso. Koimme aineistomme antavan opettajien henkilökohtaisia käsityksiä, sillä he kertoivat omia kokemuksiaan ja kuvailivat toimintaansa.

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1995, 115) kirjoittavat, että fenomenografinen tutkimus etenee pääpiirteissään neljän vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan huomio kiinnittyy asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Tutkija voi esimerkiksi selvittää, miten opettajat käsittävät yksilöllisen oppimisen. Tutkimuskohteena on usein koulussa tapahtuva oppiminen. Toisessa vaiheessa tutkija paneutuu asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti, ja muodostaa asiaan liittyvistä näkökohdista itselleen kokonaiskuvan. Kolmannessa vaiheessa tutkija haastattelee tutkittavia, joilla on erilaisia käsityksiä asiasta. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset merkitysten perusteella, ja havainnollistaakseen käsitysten erilaisuuden hän muodostaa niistä vielä ylemmän tason merkitysluokkia.

Meidän pro gradu -tutkielmamme on sovellettavissa Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995, 115) esittämään fenomenografisen tutkimuksen etenemisvaiheisiin. Kiinnostuimme opettajien käsityksistä ja kokemuksista yksilöllisestä oppimisesta ja teimme aiheesta teoriakatsauksen kandidaatin tutkielmaan. Pro gradu -tutkielmassa päädyimme selvittämään opettajien käsityksiä ja kokemuksia kyseisestä aiheesta avoimen kyselyn ja parikeskustelun muodossa.

Metsämuuronen kirjoittaa (2006, 109–110), että fenomenografiaa on kritisoitu siitä, että ovatko tutkimustilanteesta saadut ajattelutoimintoja koskevat tulokset yleistettävissä käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin. Koska käsitykset ovat kontekstisidonnaisia, opetetut käsitteet eivät välttämättä suoraan toimi käytännön työn kontekstissa. Tutkimuksessa ei välttämättä saavuteta sitä tosiasiaa, että käsitykset muuttuvat, joten tutkimuksesta saadaan vain poikittaisleikkaus käsityksistä. Ihmisillä on erilaisia käsityksiä, jopa virheellisiä. Tutkimuksessamme tavoitteena on selvittää käsityksiä, ei vertailla niitä keskenään.

Pro gradu -tutkielmassamme selvitämme opettajien käsityksiä yksilön näkökulmasta, mutta käsittelemme niitä tuloksissa pääasiassa kokonaiskuvana. Pyrimme ymmärtämään opettajien käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta ja sen tukemisesta sekä tarkastelemaan heidän kokemuksiaan yksilöllisen oppimisen tukemisesta. Opettajien käsitysten ja kokemusten ymmärtäminen auttaa kokonaiskuvan luomisessa.

3.4 Aineiston hankinta

Aineiston hankintamenetelmää miettiessämme tutustuimme eri menetelmiin, ja valitsimme parhaat menetelmät tutkimuksen tavoitteita vastaamaan. Näitä ovat avoin kysely sekä parikeskustelu. Aluksi mietimme kirjoitelmaa aineistonhankintamenetelmänä. Muodostaessamme apukysymyksiä kirjoitelmaa varten huomasimme, että aiheen laajuuden vuoksi kysymyksiä tuli paljon, ja kyselyyn osallistuvien olisi helpompi vastata yhteen kysymyseen kerrallaan. Tarkat kysymykset pitävät kirjoittajan aiheessa, eikä aihe lähde rönsyilemään. Idea kirjoitelmasta alkoi muotoutua avoimeksi kyselyksi. Avoimet kysymykset olivat mielestämme motivoivampia kuin kirjoitelma. Ajattelimme, että tarvittaessa voisimme haastatella tutkittavia, jos jokin vastauksissa herättää mielenkiinnon, jää epäselväksi tai aineisto ei ole tarpeeksi kattava.

Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä olisi voinut paljastaa, kuinka opettajat toimivat ja toteuttavat yksilöllisen oppimisen tukemista. Näin ollen havainnoinnin avulla saatua aineistoa olisi voinut vertailla avoimella kyselylomakkeella saatuihin opettajien käsityksiin. Toisaalta havainnoinnin vaarana olisi ollut se, että opettajat muuttaisivat toimintaansa. Anttilan (1996, 223) mukaan havainnointia tehtäessä on otettava huomioon se, että havainnoinnin kohteena oleva henkilö muuttaa käyttäytymistään tietäessään olevansa havaintojen teon kohteena. Päädyimme siihen, että tutkimuksemme kannalta havainnointi ei ole tarpeellista. Tutkimuksen kohdejoukko koostuu kuudestatoista luokanopettajasta, joista naisia on kymmenen ja miehiä kuusi.

TAULUKKO 1. Tutkittavien taustatiedot

Tutkittava	Työkokemus	Ikä	Koulutus	Sukupuoli
1.	16	45	KM	Nainen
2.	25,5	53	KM	Mies
3.	16	-	KM	Mies
4.	2	27	KM, FM	Nainen
5.	2	28	KM	Nainen
6.	9	32	KM	Nainen
7.	21	47	KM	Mies
8.	1,5	27	KM	Nainen
9.	31	54	LO, ei KM	Mies
10.	28	53	KM	Mies
11.	15	42	KM	Nainen
12.	14	46	KM	Nainen
13.	12,5	36	KM	Nainen
14.	5,5	35	KM	Nainen
15.	32	54	LO, ei KM	Nainen
16.	26	50	KM	Mies

Varsinaiseen kyselyn tutkimusjoukkoon otimme mukaan myös kuusi esitestausvastausta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työkokemus ja ikä vaihtelevat paljon. Kohdejoukosta kaikki ovat luokanopettajia, ja kahta lukuun ottamatta kasvatustieteen maistereita. Aineisto hankittiin keväällä 2012. Tutkittavista henkilöt 3, 8, 11 ja 13 osallistuivat parikeskusteluun.

3.4.1 Avoin kysely tiedonkeruun metodina

Perinteisenä aineistonkeruumenetelmänä on pidetty kyselylomaketta (Valli 2007, 102). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei välttämättä ole läheistä kontaktia tutkittaviin, vaikka usein niin ajatellaan olevan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 193–194). Tutkimuksesamme aineistonkeruumenetelmänä avoimen kyselyn kohdalla ei ollut tarpeellista olla läheisessä kontaktissa tutkittaviin, sillä kysely suoritettiin itsenäisesti kirjallisessa muodossa.

Kyselylomakkeen kysymykset muodostetaan tutkimuksen tavoitteista ja tutkimusongelmista (Valli 2007, 102–103). Teimme kyselylomakkeen kysymykset tutkimusongelmiin pohjautuen ja mietimme, millaisilla kysymyksillä saisimme vastauksia. Aineistonkeruu suoritetaan vasta, kun tutkimusongelmat ovat täsmentyneet. Näin välttyään turhilta kysymyksiltä ja muistetaan kysyä kaikki olennainen. Kyselylomakkeen tekemisellä ja kysymysten

huolellisella suunnittelulla voidaan parantaa tutkimuksen onnistumista ja tulosten luotettavuutta. (Valli 2007, 102–103.) Kysymykset eivät saa olla johdattelevia ja niiden täytyy olla yksiselitteisiä. Tutkimuksen aihe on tärkein vastaamiseen vaikuttava asia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 198).

Kuten edellisessä luvussa 4.3 todettiin, ihmiset voivat kokea ja toimia toisin kuin he kertovat kysyttäessä heidän käsitystään jostakin asiasta. Pyrimme selvittämään omassa tutkimuksessamme opettajien käsitysten lisäksi heidän kokemuksiaan. Asetimme kysymykset kyselylomakkeeseen niin, että opettajien oli kerrottava myös omasta toiminnastaan. Opettajien vastaukset omasta toiminnasta opettajana voivat osittain kertoa siitä, toimivatko he käsitystensä pohjalta.

Esitutkimuksen perusteella kyselylomakkeen kysymyksiä voi tarkistaa ja korjata varsinaista tutkimusta varten. Esitutkimus on välttämätön. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 204.) Kysyimme esitestaukseen henkilökohtaisesti kuutta opettajaa. Esitestauksessa vaihtoehtona oli myös kirjoitelman kirjoittaminen samoista kysymyksistä kuin avoimessa kyselylomakkeessa. Esitestaajien palautteen perusteella muutimme parin kysymyksen muotoa ja lomakkeen muotoseikkoja selventääksemme kyselyä.

Ihmisillä voi olla kielteinen asenne kyselyjä kohtaan, sillä Suomessa kyselyjä tehdään paljon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 198). Tämän tiedostaen pyrimme motivoimaan vastaajia saatekirjeen avulla. Lähetimme saatekirjeet postissa paperiversiona opettajille, joilla oli mahdollisuus valita, tekevätkö he kyselyn sähköisessä muodossa vai paperiversiona. Ajattelimme, että henkilökohtainen ja konkreettinen saatekirje motivoi opettajia vastaamaan sähköpostiin tulevaan kyselyyn.

Pro gradu -tutkielma toteutettiin Kainuun alueen seitsemällä eri koululla. Saatekirje (ks. liite 3) lähetettiin sähköpostitse kunkin koulun rehtorille. Saatekirjeessä pyydettiin kyseisen koulun 3.–6. -luokkien opettajien sähköpostiosoitteet, ja heille lähetettiin avoimet kyselylomakkeet. Lisäksi rehtoreita pyydettiin jakamaan opettajille postitse lähetetyt saatekirjeet. Lupasimme saatekirjeessä lähettää tutkimukseen vastanneille opettajille referaatin tutkimustuloksista. Opettajilla oli mahdollisuus vastata avoimeen kyselyyn myös paperi-

versiona. Teimme kyselylomakkeen tekstinkäsittelyohjelmalla, ja lähetimme sen sähköpostin liitetiedostona tutkimukseen osallistuville.

Tuomi ja Sarajärvi (2011, 74) kirjoittavat, että avoimet vastaukset saattavat jäädä niukoiksi. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 195–196) mukaan kyselytutkimuksen heikkoutena pidetään tavallisimmin aineiston pinnallisuutta. Haittana on myös se, että ei ole varmaa tietoa siitä, miten vakavasti vastaajat suhtautuvat tutkimukseen, ja kuinka huolellisesti ja rehellisesti he pyrkivät vastaamaan. Kyselytutkimuksessa kato eli vastaamattomuus voi olla joissakin tapauksissa suuri. Vastausprosentista voi kuitenkin odottaa korkeampaa, kun kyselylomake lähetetään tietylle ryhmälle (esimerkiksi alakoulun opettajat) kuin suurelle valikoimattomalle joukolle. Myös kyselyn aihe on merkitsevä vastausprosentin kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa vastaamattomuus ei ole ongelma, sillä tulosten yleistettävyyttä ei ole tarkoituksellista (Tuomi & Sarajärvi 2011, 74).

Nykyään kyselyitä tehdään Internetissä. Sähköinen vastaus voidaan kääntää suoraan tiedostoksi tutkijalle, joten aineistoa ei tarvitse syöttää. (Valli 2007, 111.) Tutkimuksessamme yhtä lukuun ottamatta vastasivat kaikki opettajat kyselyyn sähköpostilla, joten litterointi työvaiheena jäi vähälle. Vastaamatta jättäneitä voidaan muistuttaa uusintakyselyllä eli karhuta lomaketta (Valli 2007, 108; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 196). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 196) jatkavat, että yleensä karhuaminen toistetaan kahdesti. Karhusimme lomakkeita kaksi kertaa vastaamatta jättäneiltä, mutta karhuamisella ei ollut suurta vaikutusta.

Avoimia kysymyksiä on käytetty kvalitatiivisessa tutkimuksessa useiden vuosikymmenien ajan. Avoimet kysymykset antavat tutkittavalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä todella on mielessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 200–201.) Foddyn (1994, 128) mukaan avointen kysymysten etuna on se, että ne sallivat tutkittavien ilmaista itseään omin sanoin. Lisäksi ne osoittavat vastaajien tietämyksen sekä keskeiset tai tärkeät asiat kyseisestä aiheesta. Avoimet kysymykset tuovat esille tunteiden voimakkuuden asiaan liittyen. Samalla vastaajien motivaation ja viitekehyksen tunnistaminen tulevat mahdollisiksi.

Monivalintakysymykset kahlitsevat vastaukset valmiiksi annettuihin vaihtoehtoihin. Monivalintatehtävien puolestapuhujat ajattelevat, että avoimet kysymykset tuottavat sisällöltään

erittäin kirjavan aineiston, jonka he ajattelevat olevan luotettavuudeltaan kyseenalainen ja vaikeasti käsiteltävä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 201.) Tutkimuksessa haemme opettajien arkikäsitteitä ja kokemuksia, ja monipuoliset vastaukset olisivat suotavia. Näin ollen avoimet kysymykset palvelevat hyvin tutkimustamme.

Tutkimuksemme avoin kyselylomake koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa kysymme tutkittavien taustatiedot monivalintakysymysten sekä avointen vaihtoehtojen muodossa. Taustakysymykset toimivat lämmittelykysymyksinä varsinaiseen aiheeseen ja samalla vastaaja pääsee vähitellen mukaan (Valli 2007, 103.) Tutkimuksemme taustatiedot voivat toimia vertailukohteena tuloksia analysoitaessa. Taustakysymysten ja vastausohjeiden tavoitteena on luoda luottamuksellinen suhde tutkittavan ja tutkijan välille. Lomakkeessa täytyy ilmetä kyselyn tärkeys ja mielekkyys ennen kuin mennään tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin ja aihealueisiin. (Valli 2007, 104.)

Asetimme kyselylomakkeen toisen osan alkuun ohjeet kyselystä ja sen täyttämisestä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 199) kirjoittavat avoimen vaihtoehdon tuovan esiin näkökulmia, joita ei ole etukäteen osattu ajatella. Toinen osa kyselystämme koostuu avoimista kysymyksistä. Toisessa osassa kyselyä kaksi ensimmäistä kysymystä, *Miten määrittelet yksilöllisen oppimisen?* ja *Mitkä asiat oppilaan yksilöllisyydessä vaativat mielestäsi huomion huomiointia opetuksessa?* selvittävät opettajien käsitystä yksilöllisestä oppimisesta.

Muut kysymykset, *Miten sinä opettajana toteutat yksilöllisen oppimisen huomion huomiointia omassa työssäsi?*, *Mitkä asiat edesauttavat yksilöllisen oppimisen tukemista opetuksessasi?*, *Mitkä asiat rajoittavat yksilöllisen oppimisen tukemista opetuksessasi?*, *Miten luokassasi olevat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat vaikuttavat yksilöllisen oppimisen huomion huomiointiin toteuttamiseen koko ryhmässä?* ja *Miten arvioit yksilöllisen oppimisen huomion huomiointin toteuttuvan omassa opetuksessasi?* selvittävät opettajien kokemuksia yksilöllisen oppimisen toteuttamisesta. Lopuksi vielä tutkittava saa nostaa esiin haluamiaan näkökulmia aiheeseen liittyen. Kyselylomakkeen lopussa kysytään tutkittavan lupaa mahdollista haastattelua varten.

3.4.2 Parikeskustelu

Kysely ei tuottanut tarpeeksi kattavaa ja syvällistä aineistoa, jolla olisimme saaneet luotettavia vastauksia tutkimusongelmiin. Tämän vuoksi päädyimme keräämään lisää aineistoa parikeskustelulla. Haastattelu on tavallisin fenomenografisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 136). Toisena aineistonhankintamenetelmänä käytimme teemahaastattelua, ja toteutimme sen parikeskusteluna. Parihaastattelu on ryhmähaastattelun alalaji. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu etenee keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten johdolla. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48, 61.) Haastattelun aikana voi tehdä tarkentavia kysymyksiä, syventää saatavia tietoja sekä oikaista väärinkäsityksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 205; Tuomi & Sarajärvi 2011, 73). Parikeskustelussa sovelsimme ryhmä- ja parihaastattelulle ominaisia piirteitä.

Ryhmähaastattelussa haastatteli tekee ikään kuin monta yksilöhaastattelua ryhmätilanteessa, ja näin vuorovaikutus on haastattelijan ja haastateltavien välistä. Sen sijaan ryhmäkeskustelussa vuorovaikutus on haastateltavien keskinäistä haastattelijan innoittamana. Haastatteli tarjoaa tiettyjä teemoja, joista haastateltavat keskustelevat keskenään. (Valtonen 2005, 223–224.) Hirsjärvi ja Hurme (2009, 61) kirjoittavat, että ryhmähaastattelu voidaan käsittää myös ryhmäkeskusteluna. Ryhmähaastattelussa haastatteli voi esittää kysymyksiä useille haastateltaville samanaikaisesti tai suunnata kysymyksiä vain yksittäisille haastateltaville.

Ryhmässä saattaa olla hallitsevia henkilöitä, jotka vievät keskustelua tiettyyn suuntaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 211; Valtonen 2011, 94). Valtonen (2011, 94) jatkaa, että ryhmäkeskustelussa ideana on saada kaikki osallistujat keskustelemaan. Koska toteutimme ryhmäkeskustelun parikeskusteluna, oli tilannetta helppo hallita, ja molemmat keskustelijat saivat puheenvuoron.

Joillekin voi olla vaikea kertoa asiat rehellisesti suorassa vuorovaikutuksessa, mikä vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen. Parikeskustelussa haastateltavat myönsivät heikkouksiaan, ja kertoivat kokemuksiaan omasta opetuksesta rehellisen tuntuisesti. Hirsjärvi, Re-

mes ja Sajavaara (2010, 206–207) kirjoittavat, että on aiheita, joista haastateltavat vaikenevat ja he voivat kokea haastattelutilanteen itseään uhkaavaksi tai pelottavaksi.

Toteutimme kaksi parikeskustelua, jotka sisälsivät kolmetoista väittämää. Keskustelutilanteessa teimme muutamia tarkentavia lisäkysymyksiä opettajille teemojen syventämiseksi. Parikeskustelumme sisälsi väittämiä kysymysten sijaan, sillä halusimme saada opettajat keskustelemaan teemoista keskenään, jotta heidän omat käsityksensä ja kokemuksensa tulisivat luontevasti esiin. Keskustelun teemat kokosimme kyselylomakeaineiston tulosten pohjalta, jotta saisimme syvällisempiä vastauksia tutkimusongelmiimme.

Keskusteluun osallistuneet neljä henkilöä olivat antaneet kyselylomakkeessa luvan mahdollista haastattelua varten, ja heille sopi haastattelun toteuttaminen parikeskusteluna. Muutama haastatteluluvan antaneista estyi tulemasta parikeskusteluun. Keskustelun aluksi tarjolla oli kahvia ilmapiirin keventämiseksi. Pyysimme haastateltavilta nauhoitusluvan (ks. liite 4) haastattelun nauhoittamista varten. Emme tehneet esihaastattelua, sillä jo olemassa olevan aineiston perusteella tiesimme, mihin teemoihin on tarpeen syventyä. Parikeskustelun ja avoimen kyselyn aineistot yhdessä tuottivat tutkimuksemme kannalta luotettavan ja kattavan tutkimusaineiston.

3.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, ja aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikassa on kyse abduktiivisesta päättelystä. Tutkimuksen alkuvaiheessa teoriaosa eli viitekehys ja aineiston analyysi pidetään erillään, mutta analyysin loppuvaiheessa teoria tuodaan analyysia ohjaavaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91, 96–97.) Loppuvaiheessa analyysiämme vertasimme aineistoa ja viitekehystä keskenään. Tämän vuoksi päättelymme oli abduktiivista ja analyysi teoriaohjaavaa. Tutkimustuloksia tarkastellessamme vertasimme myös niitä tutkimuksemme viitekehykseen.

Fenomenografiassa toisen asteen näkökulmassa tutkija asettuu vastaajan paikalle, yrittää nähdä ilmiön ja tilanteen vastaajan silmin sekä pyrkii elämään vastaajan kokemuksissa.

Tutkijan täytyy astua askel taaksepäin hänen omista kokemuksistaan ilmiöistä ja käyttää niitä vain ymmärtämään tapoja, joilla muut ovat puhuneet, käsitelleet, kokeneet ja ymmärtäneet ilmiötä. (Marton & Booth 1997, 121.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinen analyysikin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 117). Tuomi ja Sarajärvi (2011, 108–110) jatkavat, että Miles ja Huberman (1994) ovat jakaneet aineistolähtöisen analyysin karkeasti kolmeen vaiheeseen. Ensimmäiseksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Analysoitava informaatio pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan epäolennainen pois. Aineistosta valittua informaatiota kutsutaan analyysiyksiköksi. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus.

Toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, joka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelussa aineisto tiivistyy, kun yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Kolmas vaihe sisältää aineiston abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden luomisen. Tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan, ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointi on jo osa abstrahointiprosessia. Alkuperäisinformaation ilmaus muutetaan teoreettiseksi käsitteeksi. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokkia niin kauan kuin se on tarpeellista. (Miles & Huberman 1994, 108, 110–111.)

Kun aineisto on luokiteltu tai kategorioitu, voidaan aineisto kvantifioida. Aineistosta laskeaan, kuinka monta kertaa tietty asia esiintyy aineistossa tai kuinka moni vastaajista on maininnut tietyn asian. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 120.) Laadullisen tutkimuksen aineistoa kerätään tyypillisesti useassa vaiheessa ja monesti rinnakkaisesti eri menetelmillä. Tällöin myös analyysia tehdään koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston keruu ja analyysivaiheiden limittäisyys lisäävät tutkimuksen joustavuutta ja mahdollistavat muutosten tekemisen aineistonkeruuvaiheessa. (Puusa 2011, 114–115.)

Tutkimusprosessimme eteni edellä mainitulla tavalla. Suoritimme ensimmäisen aineistonkeruun avoimella kyselyllä. Lähetimme avoimen kyselyn 58 opettajalle, joista 10 vastasi. Vastausten vähäisen määrän vuoksi otimme esitestauksessa mukana olleiden opettajien

kyselyt mukaan varsinaiseen tutkimusaineistoon, jolloin saimme analysoitavaksi 16 kyselylomaketta. Kyselyyn vastanneista kuusi oli miehiä ja kymmenen naisia.

Aloitimme kyselylomakkeiden vastausten analysoinnin kokoamalla kunkin kysymyksen vastaukset eri vastaajilta yhteen. Numeroimme vastaajat, jotta saimme vastaajat anonyymeiksi, mutta säilytimme samalla vielä tiedon siitä, kuka on vastannut mitään. Teimme kustakin kysymyksestä oman taulukon, johon sijoitimme merkitykselliset alkuperäisilmaukset. Sijoitimme jokaisen analyysiyksikön omaan soluun taulukossa. Seuraavaksi pelkistimme analyysiyksiköt seuraavaan soluun. Pelkistämisen jälkeen ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi. Abstrahioimme alaluokat yläluokiksi ja niistä edelleen pääluokiksi. Lopuksi muodostimme yhdistävän luokan (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Aineiston pelkistäminen ja luokittelu

Tutkit-tava	Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
16.	Kaikkien ei tarvitse osata /tehdä samoja asioita. Eriyttämistä tehtävien määrässä.	Eriyttäminen tehtävien määrässä.	Määrällinen eriyttäminen.	Eriyttäminen.	Yksilön tukeminen opetuksessa.	Yksilöllisen oppimisen huomiointi.
15.	Oppilailla on erilaisia taitotasoja eri asioissa, osa koke-muspohjaisia.	Erilaisia koke-muspohjaisia taitoja.	Kokemus-pohjaisia taitoja.	Taidot.	Oppilas.	Käsitys yksilöllisestä oppimisesta.
5.	Jos koulussa olisi useita luokkia samaa luokka-astetta, voisi ryhmiä yhdistää ja jakaa pien-ryhmiin	Rinnakkaisluokkien oppilaiden jakaminen erilaisiin ryhmiin.	Rinnakkaisluokkien opettajien yhteistyö.	Opettajien yhteistyö.	Yhteistyö.	Yksilöllisen oppimisen tukemista edistäviä ja rajoittavia asioita.

Aineiston luokittelun jälkeen laskimme, kuinka monta kertaa tietty asia oli mainittu sekä kuinka moni opettaja oli maininnut asian. Muodostimme luokitellusta aineistosta taulukoinnin jälkeen tutkimustuloksia havainnollistavia kuvioita, joita käsittelemme luvussa 4. Kuviot koostuvat tietyistä teemoista. Nostimme tarkasteltavaksi ne aiheet, joista oli mainit-

tu eniten. Tarkastelimme myös aiheita, joista oli mainittu vähän, mutta jotka ovat mielestämme tärkeitä. Aineiston vähäisyyden ja perustelujen puutteellisuuden vuoksi päätimme vielä syventää tutkimusaihetta parikeskustelulla. Valitsimme keskustelun teemat avoimien kyselyiden analysoinnin pohjalta.

Ryhmäkeskustelut litteroidaan eli saatetaan kirjoitettuun muotoon, minkä jälkeen analysointi aloitetaan lukemalla aineistoa useita kertoja (Valtonen 2011, 96–97). Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa aineistoa eritellään ja yhdistetään sekä pilkotaan osiin. Luokitteluvaihetta voidaan kutsua myös teemoitteluksi. Teemat voivat olla etukäteen suunniteltujen aineiston keruuvaiheessa määriteltyjen teemojen mukaisia tai aineisto voi tuoda esiin uusia teemoja. (Puusa 2011, 115, 121.)

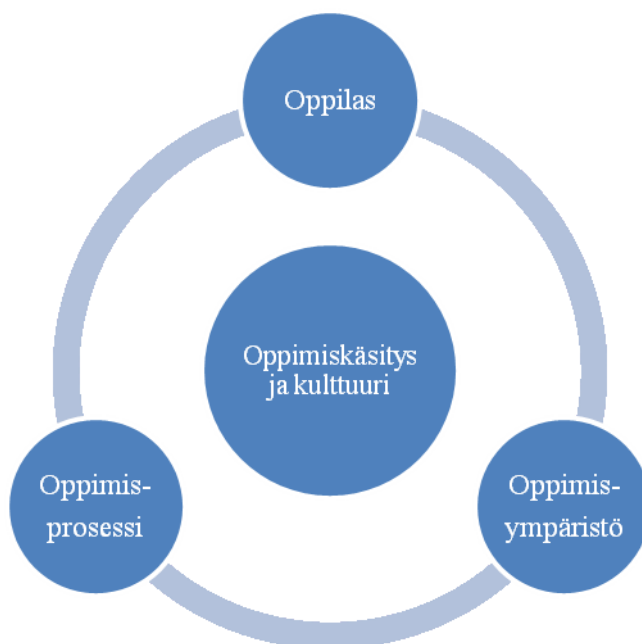
Litteroimme parikeskustelut, jonka jälkeen pelkistimme tekstin. Teemoittelimme pelkistetyt aineiston ja yhdistimme keskusteluaineiston kyselyaineistosta tehtyihin kuvioihin. Parikeskustelun teemat sopivat pääasiassa kyselyaineiston luokitteluun. Täydensimme ja muokkasimme kyselyaineistosta tehtyjä kuvioita keskusteluaineiston avulla. Keskusteluista nousseet uudet aiheet täydensivät kuvioita ja myös syvensivät niitä. Keskustelun analysointia helpottivat jo olemassa olevat teemat ja analysoitu aineisto. Parikeskusteluun tekemämme väittämät olivat toimivia, ja saimme aineiston, joka syvensi kyselyaineiston teemoja ja aiheita. Opettajat keskustelivat väittämän aiheesta, ja sen käsittelyn jälkeen siirryimme heti uuteen väittämään. Näin välttyimme tutkimuksemme kannalta turhalta aineistolta.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Olemme tiivistäneet tutkimustulokset kolmeen kuvioon. Kuvio 2 kuvastaa opettajien käsitystä yksilöllisestä oppimisen käsitteestä. Kuviossa 3 havainnollistamme, kuinka opettajat toteuttavat yksilöllisen oppimisen huomiointia opetuksessaan. Kuvioon 4 olemme koonneet yksilöllisen oppimisen tukemista rajoittavia ja edistäviä tekijöitä. Tuloksissa esitetyt luvut kertovat, kuinka moni tutkittavista on maininnut aiheeseen liittyen kyseisen asian tutkimusaineistossa. Luvuissa 4.1–4.3 esittelemme tutkimustuloksia ja niitä tukemaan olemme valinneet aineistositaatteja. Edellä mainituissa luvuissa emme tuo vielä esiin omia näkökulmia tai ulkopuolista tutkimustietoa. Tarkastelemme tutkimustuloksia ja vertaamme niitä viitekehykseen sekä muuhun tutkimus- ja teorian tietoon vasta luvussa 4.4. Lopuksi kerromme merkittävistä tutkimustuloksista ja johtopäätöksistä.

4.1 Opettajien käsitys yksilöllisestä oppimisesta

Kuvio 2 havainnollistaa tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitystä yksilöllisestä oppimisesta. Olemme jakaneet opettajien käsityksen yksilöllisestä oppimisesta kolmeen osaan, joita ovat oppimisprosessi, oppilas sekä oppimisympäristö. Tutkittavien mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kulttuuri vaikuttavat heidän käsitykseensä yksilöllisestä oppimisesta.



KUVIO 2. Käsitys yksilöllisestä oppimisesta

Oppilaaseen liittyvät tekijät yksilöllisessä oppimisessä

Tutkimuksen mukaan oppilaan tuen tarpeen ja taustatekijöiden huomioon ottaminen ovat olennainen osa yksilöllistä oppimista. Opettajat nostivat esiin tuen tarpeista esimerkiksi erityisen tuen tarpeen (5/16), fyysiset rajoitteet (4/16), käyttäytymisen häiriöt (1/16) ja oppimisvaikeudet (5/16). Opettajien käsitysten mukaan tuen tarpeita huomioidaan muun muassa opetusta ja ryhmäjakoja suunniteltaessa.

Suurin osa oppilaista pääsee jyvälle opiskeltavasta asiasta opetusmetodista riippumatta, mutta osalla on huomioitava tietysti hänen yksilölliset erityisominaisuutensa: keskittymiskyky, luki-vaikeudet, jonkin oppiaineen mahdolliset erityisvaikeudet, terveydelliset seikat jne. (10)

Tutkittavat mainitsivat oppilaan taustatekijöiksi oppimisvalmiudet (7/16), persoonallisuuden (8/16), perustarpeet (4/16), taidot (13/16), taustan (6/16), terveyden (1/16) ja tiedot (4/16). Opettajien mukaan oppimisvalmiuksia voi huomioida muun muassa liittämällä opettava asia lapsen ikää ja kehitystasoa vastaavaksi.

Opettajan pitäisi oppia tuntemaan jokainen oppilaansa ja ottaa erilaiset yksilöt huomioon opetuksessa, jotta yksilöllisyys voi toteutua. (13)

Opettajien mukaan yksilön oppimistarpeiden huomiointi pohjautuu oppilaantuntemukseen. Oppilaan persoonallisuus ja luokassa oleva rooli on tärkeää huomioida opetuksessa. Lapsen perustarpeiden tila, muun muassa turvallisuuden tunne sekä psyykkinen kuormitus vaikuttavat oppimiseen.

Heikommat saavat edetä hitaasti ja tuetusti, taitavammat saavat haasteellista tekemistä ja voivat edelleen kehittää taitojaan. (14)

Oppilaan taidot on otettava huomioon opetuksessa, ja tutkittavat mainitsivat oppilaan kognitiiviset vahvuudet ja heikkoudet, omaksumisnopeuden ja oman toiminnan ohjauksen. Toiminnanohjauksessa korostuvat keskittymiskyky, käyttäytyminen sekä kyky aloittaa työskentely. Oppilaan kotitausta on oppimisen kannalta merkittävä, ja etenkin kotien huonot olot vaikuttavat negatiivisesti oppimiseen. Näitä ovat esimerkiksi traumaattiset kokemukset, huostaanotto ja muut haastavat elämäntilanteet.

Tää on muuttunu viimesten kymmenen vuoden aikana, että entistä enemmän koti on kiinnostunu, ja osa jopa haluaa, joskus jopa menee vähän yli, että meidän lapselle sitä ja sitä ja sitä, toiveita, niinku tukiovetus. (3)

Toisaalta joissakin kodeissa ollaan todella kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä, ja opettajalta voidaan vaatia liikaakin yhden lapsen osalta. Muun muassa edellä mainitut oppilaisiin liittyvät asiat vaikuttavat oppilaan oppimisprosessiin.

Oppimisprosessiin liittyvät tekijät yksilöllisessä oppimisessa

Metakognitiivinen toiminta (2/16), motivaatio (7/16), oppimisstrategia (4/16), oppimistyyli (10/16), sosiaaliset taidot (2/16) sekä toiminnanohjaus (4/16) ovat aineistosta nousseita keskeisiä asioita oppimisprosessissa. Lapsi voi vaikuttaa omaan oppimiseensa tiedostaessaan, millä tavalla hän oppii parhaiten. Tutkittavien mukaan oppilaiden metakognitiiviset taidot kehittyvät iän myötä, ja opettajien tehtävänä on auttaa lasta kehittämään näitä taitoja.

Minkälainen suhde omaan oppimiseen on, et ku lapsi rupee tiedostaa oppimisen, et miten minä opin, ja miten minä opin vähän paremmin tai miten oppisin paremmin, oppimisstrategioita saa miettiä. (3)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen motivoi oppilasta oppimaan. Opettajat mainitsivat, että todellisuudessa hyväkään motivointi ei herätä aina kaikkien lasten kiinnostusta, ja opettajan on hyväksyttävä se.

- - olen huomannut että yksilölliset asiat on huomioitava, jotta oppimisesta tulisi mielekäs ja motivoiva asia kaikille. (1)

Jos opettaja sais kiinnostuksen heräämään ja sitä kautta uskon, että oppiminen ois tehokkaampaa. - - On tiettyjä juttuja, jotka vaan o pakko porskuttaa menemään, ei se auta. Ajatus, että lähtökohta ois lapsen oma kiinnostus ja sen herääminen, nii se vaatii oppilaaltakin jo aika paljon, - - (11)

Opettajat mainitsivat, että oppilailla on erilaisia tyylejä oppia, ja niitä voi huomioida vaihtelemalla erilaisia opetusmenetelmiä. Opettajat mainitsivat myös erilaisia keinoja huomioida erilaisia oppijoita muun muassa eriyttämällä opetusta.

Jos joku väkisin haluaa esimerkiksi heiluttaa jalkojaan ainetta kirjoittaessaan, niin miksi ei saisi heiluttaa. Toinen vain on luonteeltaan vilkkaampi ja vaatii paljon motorista toimintaa keskittyäkseen. (6)

Yksilöllinen oppiminen mahdollistaa sen, että opettaja huomioi luokkansa jokaisen oppijan oppimistyyliä ja kulloisenkin oppimiskapasiteetin yksilöllisesti, esim. eriyttämällä joka suuntaan ja käyttämällä mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä ja -välineitä.(12)

Opettajien käsitysten mukaan oppimisympäristöihin vaikuttamalla voidaan edistää oppimista.

Oppimisympäristöön liittyvät tekijät yksilöllisessä oppimisessä

Opettajien mukaan oppimisympäristöön sisältyvät muodollinen sekä epämuodollinen oppimisympäristö. Muodollinen oppimisympäristö sisältää fyysisen (4/16), psyykkisen (3/16) sekä sosiaalisen (2/16) oppimisympäristön. Apuvälineet (1/16) ja opetusmateriaali (2/16) sisältyvät fyysiseen oppimisympäristöön ja sosiaalinen vuorovaikutus (3/16) sosiaaliseen oppimisympäristöön.

Opettajat keskustelivat fyysisen oppimisympäristön mahdollisuuksista tarjota erilaisia oppimistilanteita, ja oppimisympäristön järjestäminen erilaisten oppilaiden tarpeita huo-

mioivaksi koettiin oppimisen kannalta tärkeänä. Toisaalta eräs opettaja kertoi, että puutteellinen oppimisympäristö rajoittaa hänen mahdollisuuksiaan toteuttaa luovaa opetusta. Hän sanoi toivovansa, että saisi joskus työskennellä koulussa, jossa hän voisi toteuttaa opetusta monipuolisemmalla tavalla kuin nyt.

Joskus oikeen virikkeetön oppimisympäristö voi olla ihan paikallaan, että se on levollisempi, että kaikki ärsykkeet otetaan pois. Ajatellaan adhd -lasta tai ylivilkasta, että ei saa olla paljon katseltavaa, visuaalista ärsykettä siellä, että erittäin voi olla askeettinen ympäristö. Toisaalta mahdollisimman rikas ja paljon värejä ja kuvia ja esineitä pitää olla, että tulee ympäristö, et se aktivoi ajattelemaan, että idea taustalla. Työnantajan pitäis tajuta, että opettajalla on enempi taitoja, ku mitä se työnantaja antaa toteuttaa, että sais semmoset tilat, monimuotoiset tilat, mitä vois muuttaa. Tai että koulusta löytyis tiloja, mitkä ois oppimiselle aina optimaaliset. Useimmiten on niin pienet täyteen ahdetut luokat, että tilan muokkaaminen, oppimisympäristön muokkaaminen ei kerta kaikkiaan ole aikaa eikä oikein mahdollisuuttakaan. Että monimuotoinen koulu, kyl mä joskus haluaisin olla semmosessa töissä, että tiloja pystyy muokkaamaan moneen eri käyttötarkotukseen. (H3)

Koulussa tarvittavat välineet ja materiaalit tulee olla saatavilla ja ajantasaisia sekä fyysisen tilan tarpeenmukainen, jotta hyvää opetusta voidaan toteuttaa. Esimerkiksi eräällä opettajalla on kokemus siitä, että hän on työskennellyt niin sanotussa kellarinloukussa, josta puuttui perustarvikkeita. Hän koki puutteellisen materiaalin hankaloittavan opetusta. Psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö näkyvät oppimistilanteessa muun muassa ryhmähengen ja turvallisuuden tunteen kautta. Opettajat mainitsivat hyvän psyykkisen oppimisympäristön edistävän oppimista.

Lapsen tulee kokea olonsa turvalliseksi, sitten temputellaan muilla asioilla. (9)

Vaikka yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää ja siihen tulee panostaa, on hyvä muistaa, että yksilöllisistä lähtökohdista huolimatta oppilaat haluavat tietyissä määrin olla ”massaa” (monetkaan eivät halua erottua joukosta) ja sitä pitää myös kunnioittaa ja ottaa huomioon yksilöllistä oppimista suunniteltaessa. (13)

Sosiaalinen oppimisympäristö luo paineita oppilaille, ja vaikka opettaja kohtelee oppilaita yksilöinä ja suunnittelee opetusta yksilöille, oppilaille on halu olla samankaltainen muiden kanssa. Suomalaisessa koulukulttuurissa pyritään huomioimaan oppijat yksilöllisesti, mutta yksilöt muodostavat ryhmän, jossa asioita opitaan yhdessä.

Kulttuuri ja konstruktivistinen oppimiskäsitys yksilöllisessä oppimisessä

Opettajien arvioinnin mukaan opettajien arvot pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (9/16), ja he haluavat toteuttaa sen mukaista opetusta. Suomalaisessa koulukulttuurissa korostetaan tutkittavien mukaan yksilöllisyyttä, toisin kuin joissain muissa maissa.

Tullee mieleen brittien ja jenkkien testit, että on koko ikäluokalle samat testit kaikille samoissa oppiaineissa, että yks yhteen, että se yksilö häviää ryhmään. -- Sitten tää kulttuurisidonnaisuus, mitä vastauksessa on tullu esille. Ni mennään noihin arabimaihin, islamilaiseen kulttuuriin, niin siellä se yksilö, niin siellä ei ole yksilöä oikeestaan. Se on se koko luokka siellä. Tytöt ja pojat erikseen, pääasiassa siellä on naisopet opettajina kaiken lisäksi. Siellä ei pyritäkään semmoseen yksilöllisyyteen. -- Mitä suomi tarttee niin, kyl mää nään, että tarttee omilla aivoilla ajattelevia ja hyviä päätöksiä tekeviä. (3)

Eräs tutkittava vertaili suomalaista koulukulttuuria muutaman muun maan koulukulttuuriin. Yksilöllisen oppimisen lisäksi hän pohtii myös tasa-arvon toteutumista koulukulttuurissa. Kuten seuraava kommentti kuvastaa, erään opettajan mukaan koulutuksella on yhteys koko yhteiskunnan toimivuuteen. Suomessa pyritään kasvattamaan itsenäisiä ja yhteiskuntaa rakentavia kansalaisia tukemalla heidän oppimistaan.

Vielä tuo yksilöllisyys, että oppilaillahan on paljo jo tehostetun opetuksen erinäkösiä oppimissuunnitelmia ynnä muita. Tavallaan jo kirjallisesti kirjattu ylös, millä tavalla tai minkälaisesta opetuksesta lapsi hyötyy, ja opettaja on lain mukaan velvollinen ottaa huomioon, kun on olemassa se päätös. (11)

Opettajat keskustelivat yksilöllisen oppimisen tukemisen yhteydessä perusopetuslaista ja Opetushallituksen laatimasta opetussuunnitelmasta. Laki velvoittaa opettajaa toteuttamaan opetusta yksilöä tukien, ja kirjallisesti tehdyt suunnitelmat tarjoavat konkreettisen apuvälineen yksilöllisen oppimisen tukemiseen. Tutkittavat pohtivat, millä tasolla yksilöllistä huomiointia tulee toteuttaa, kun koulussa pyritään tasa-arvoiseen yleissivistyksen tarjoamiseen. Heidän kokemustensa mukaan koulun ja vanhempien käsitykset yksilöllisestä huomioinnista oppimisessa eivät aina kohtaa.

Opettajat mainitsivat yksilöä korostavan kulttuurin tuovan haasteita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön yksilöllisen oppimisen tukemisessa. Opettajien mukaan vanhemmat vaativat yhä enenevässä määrin, että heidän lapsiaan tulisi huomioida kaikessa yksilöllisesti.

eikä se opettajien mukaan ole koulun tehtävä. Eräs opettaja mainitsee suoraan toivovansa yksilöä korostavan kulttuurin pysyvän erossa yksilöllisestä oppimisesta koulussa.

Et joku kohtuullisuus siinä, et se koulun tehtävä jotenkii säilyis siinä opetuksen ja yleissivistyksen tarjoajana. Et vois keskittyä siihen tarjoon niitä erilaisia keinoja oppia ja pärjätä niillä eväillä sitte elämässä myöhemmin, tai saaha sen mahdollisuuden jatkokouluttautuu. (8)

Me suomalaiset opettajat poiketaan muusta maailmasta, että me koetaan se suurin osa, melkeen sata prosenttia kokee, että se on yksi tärkein ohjaava asiakirja. Mutta meeppä maailmalle, niin siellä on ne yksityiskoulut järjestelmät, niin siellä ohjaava asiakirja on jotain muuta. Mitä tapahtuis, jos me ei opetussuunnitelmaa seurattais, niin kouluopetus ois hyvin eriarvoista eri puolella kaupunkia. Se ei saakaan olla kovin joustava, että se on yks erityispiirre meidän koulusysteemissä. (3)

Opettajat keskustelivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden merkityksestä tasa-arvon kannalta. Se koettiin tarpeelliseksi asiakirjaksi eriarvoisuuden välttämiseksi. Opettajat mainitsevat yhteisen opetussuunnitelma olevan suomalaisen koulukulttuurin erityispiirre. Eräs opettaja mainitsi, että jos opetussuunnitelma olisi joustavampi, kasvaisivat koulujen väliset erot entisestään.

4.2 Yksilöllisen oppimisen huomioinnin toteuttaminen

Kuvio 3 havainnollistaa opettajien kokemuksia ja arviointia siitä, kuinka he toteuttavat yksilöllisen oppimisen huomiointia työssään. Olemme jakaneet opettajien mainitsevat asiat kuuteen pääkohtaan. Yksilöllisen oppimisen huomiointi käsittää opettajien kertoman mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, oppimisympäristön, opetuksen toteuttamisen, oppilaantuntemuksen, yhteistyön ja yksilön tukemisen opetuksessa.



KUVIO 3. Yksilöllisen oppimisen huomiointi

Opetuksen toteuttaminen

Opettajat mainitsivat toteuttavansa yksilöä tukevaa opetusta huomioimalla opetuksessaan työskentelymuodot (4/16), havainnollistamisen (4/16), opetusmenetelmät (8/16), motiivoinnin (6/16), arvioinnin (2/16) ja integroinnin (4/16). Opettajat käyttävät erilaisia työskentelymuotoja, esimerkiksi yksin-, pari- tai ryhmätöitä, leikkejä ja pelejä sekä pistetyöskentelyä. Aineiston mukaan oppilas saa itse valita, kuinka työstää esimerkiksi lukemaansa kirjaa. Näin ollen oppilas saa työskennellä itselleen luontaisella tavalla, jolloin työskentely on motivoivaa ja oppiminen tehokasta. Eräs opettaja mainitsee myös, että hänen oppilaansa saavat itse päättää, kuinka hankkivat tietoa työhönsä.

Usein annan oppilaiden valita, miten haluavat opiskella/harjoitella, tekevätkö yksin, parin kanssa tai pienessä ryhmässä, haluavatko lukea asiasta oppikirjasta vai etsivätkö esim. Internetistä. (13)

Ryhmätöitä suunniteltaessa opettajat pyrkivät miettimään ryhmän koostumuksen niin, että ryhmä toimii, ja oppilaat voivat tukea toisiaan. Erään opettajan mukaan työskentelymuodoilla voi eriyttää yksittäisiä oppilaita. Opettajat keskustelivat rutiinien tärkeydestä tietty-

jen oppilaiden kohdalla. Toistuva tunnin rakenne voi joissakin aineissa olla oppimisen kannalta parempi kuin työskentelymuotojen jatkuva vaihtelu.

Tietynlaisena vastapainona oppilaat kaipaa tietynlaisia rutiineja, että jotku asiat tehäänki aina samalla tavalla. Kuitenkin on hyvä huomioida, mitkä kannattaa tehdä rutiininomaisesti. (13)

Koulupäivä ois yhtä sirkusta jos lähetään vaihtelee menetelmiä, niin muutamat lapset tipahtais kyydistä aika nopeesti. Matematiikan opetus, kyllä siinä aika rutiinit on, et tietty tunnin rakenne, et ei kannata irrotella joka matematiikan tunti, et kyllä se on raakaa työtä. (3)

Opettajat huomioivat erilaisia oppimistyyliä monipuolisesti havainnollistamalla, ja samalla oppilaat aktivoituvat opetettavaan asiaan. Opettajat pyrkivät tarjoamaan opetusta niin, että eri aistikanavien kautta oppivat oppilaat saisivat opetuksesta mahdollisimman paljon itselleen.

Ohjeistuksessa/opetuksessa huomioin tyyppejä siten, että en luota vain kuulon avulla etenevään hetkeen vaan liitän siihen useimmiten myös visuaalisia ja tai kinesteettisiä puolia. (1)

Opettajien mukaan opetusmenetelmien vaihtelevuus palvelee erilaisia oppilaita. Opettaja voi käyttää tiettyä opetusmenetelmää tietoisesti jonkun ryhmään kanssa, kun taas toiselle ryhmälle hän valitsee erilaisen menetelmän. Opettajien mukaan erilaisia opetusmenetelmiä tulee käyttää, jotta oppilaat saavat kokemuksia uusista tavoista oppia, ja tottuvat työskentelemään erilaisilla tavoilla. Opettajat käyttävät eri opetusmenetelmiä opetettavasta aiheesta riippuen, ja he vaihtelevat opetusmenetelmiä tunnin aikana tarpeen mukaan. Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat myös opettajalle itselleen luontaiset tavat opettaa ja oppia.

Koko ryhmälle vaihtaa opetusmenetelmää tai tapaa opettaa. Se aina palvelee jotain oppilasta. Se ei oo välttämättä kaikkien tyyli oppia, mutta joku hyötyy siitä erityisesti. - - Et vilkas poikaluokka, niin voi olla että heille kaikista paras keino oppia on joku hyvinki perinteinen opettajajohtoinen, jossa välillä on vaihteluna vähä muita menetelmiä. (11)

Opettajat pyrkivät motivoimaan oppilaita suhteuttamalla tehtävät heidän taitotasonsa mukaisiksi ja huomioimalla erilaiset oppimistyylit. Tietynlaisen vapauden antaminen oppilaille on motivoivaa, mikä edesauttaa oppimista. Eräs opettaja mainitsi, että lukemaan opettamisessa LPP-menetelmän ideana on, että lukemaan opetteleminen alkaa oppilaan omasta

kiinnostuksesta. Opettajat keskustelivat, että yksittäisiä oppilaita voi motivoida, kun opetettava aihe liitetään heidän kiinnostuksen kohteisiinsa. Myös aiheen tarpeellisuuden perustelevinen voi saada jonkun oppilaan motivaation kasvamaan.

Ihan konkreetti oli, kun nää tilavuudenyksiköt ja tilavuuden laskeminen oli aika tuskastuttava. Ja mä mietin, että miten ihmeessä mä saan siihen yhteen mopomieheen kiinnostusta, niin sitten ku moottoreitten kuutiothan on kuutiosenttimetrejä, siinä ruettiin sitä kautta pähkäilemään. Kyllä pitäis hirveesti käyttää aikaa, et sais sen koukun kaikkiin mahollisiin. (11)

Opettajat mainitsivat opetussuunnitelman määräävän opetettavat asiat, jotka opettaja opettaa omalle ryhmälleen sopivalla menetelmällä. Opettajan tehtävänä on l valita keinot, joilla hän motivoi oppilaat aiheeseen. Oppilaantuntemus auttaa opettajaa sopivien motivointikeinojen löytämisessä.

Lähtökohtana nään, että oppimisen focus on joku tieto, taito, arvo, asenne mikä pitää opettaa. Oppilaan kiinnostus ja sen herääminen on opettajasta kiinni, että opettaja valitsee työtavan, opetusmenetelmän, että tuntee sen oppilaan, tietää miten saa sen motivoitua. (3)

Valitettavasti ittellä välillä on, tai enemmänki ku välillä, että nyt mein täytyy juntata nämä laskit varsinki keväällä korostuu, että vielä pitäis sitä sun tätä ja lukee sitä opsia, että hupsista keikkaa. Eipä siinä paljo mietitä, että kiinnostaako oppilasta. (8)

Aineistosta ilmeni, että opettajilla ei ole aina aikaa tai keinoja herättää oppilaiden mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan. Motivointikeinojen löytäminen vie paljon aikaa, jolloin oppilaiden oma motivaatio korostuu. Arvioinnin kautta oppilas tiedostaa paremmin oman oppimisensa ja osaamisensa. Eräs opettaja kertoi, että hän käyttää arviointikeinoina esimerkiksi kaveripalautetta, itsearviointia, oppimispäiväkirjaa sekä portfolioa. Arviointia helpottaa yhteistyö kodin, erityisopettajan sekä muiden lasta opettavien opettajien kanssa. Oppilaantuntemuksen avulla voidaan löytää tarpeenmukaisia arviointikeinoja oppilaille.

Ku mentii kokeeseen ja tämmöseen suoriutumistilanteeseen, niin ehkä enempi pitäis opettajana huomioda sitä, että ne tietyt henkilöt alisuoriutuu aina, jos on joku kirjallinen testi. Miten osaamisen vois muulla tavalla saada ja muulla tavalla arvioida? Se vaatii työtä ja aikaa. (3)

Monissa luokissa on oppilaita, joilla on erityisen tuen päätös. Tutkimukseen osallistuneet opettajat keskustelivat integroinnin hyvistä ja huonoista puolista. Henkilökohtaisten avustajien ja apuvälineiden määrän lisääntyminen on mahdollistanut entistä haastavampien

erityisoppilaiden integroimisen tavallisiin luokkiin. Opettajat mainitsivat, että on kuitenkin oppilaita, jotka eivät kykene opiskelemaan isoissa ryhmissä, joten tämän vuoksi tarvitaan pienempiä erityisryhmiä. Opettajien mukaan täytyy ajatella lasten parasta kaikilla osa-alueilla, kun mietitään, minkälaisessa ryhmässä erityistä tukea tarvitseva lapsi käy koulua. Opettajat keskustelivat myös koulun turvallisuudesta.

On jopa epäreilua erityisoppilaita kohtaan, jos väkisin pyritään siihen, että sullotaan tavalliseen luokkaan, ja pitäis niissä puitteissa, mitä tavallisessa luokassa on resursseja, niin pärjätä. Koska harvoin resursseja tulee erityisoppilaan myötä tavalliseen luokkaan. Ei läheskään kaikki saa suoraa henkilökohtasta avustajaa tai tarvittavia välineitä edes. (13)

Ajankohtainen väittämä. Toi pointti, et se on epäreilua erityislusta kohtaan sit, et normaaliin luokkiin on pakko mennä, ja ei saa sitä tarvitsemaansa tukea, et siinä voidaan tehdä hallaa lapsen kasvuille kyl aika ronskisti. Myös sille muulle luokalle esimerkki, että on tilanne, että tulee vamma tutuksi, että sillä kuiteski mitään älyllistä ongelmaa on, et empaattisuutta, suvaitsevaisuutta pystyy muutki oppimaan. (3)

Opettajien mukaan heterogeeninen oppilasaines ryhmässä kasvattaa lapsia empaattisuuteen ja suvaitsevaisuuteen. Erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen on taito, jota tarvitaan elämässä. Aineistosta tuli ilmi integroinnin hyödyt erityislapsille. Tavallisessa ryhmässä erityisoppilaat voivat kehittää sosiaalisia taitojaan, saada kavereita, ja sitä kautta myös heidän itsetuntonsa vahvistuu.

Tuo on hyvin kirjava tuo erityisoppilaiden termi. Nää psyykkiset ongelmat on suurempi este integroinnille kuin fyysiset. Fyysistä häirtää pystytään huomioimaan siellä, jos se on vaan se fyysinen häirtä, niin sitten totta kai yksilöllistetään, eikä tehdä kaikkea. Mutta jos se aika menee siihen, että pidetään sitä yhtä siellä, ja kokoajan pitää miettiä, milloin seuraavaks räjähtää, tai ketä mottaa tai muuta. Ei se palvele, ei sitä integroitavaa eikä niitä muita. (8)

Opettajat toivat esille, että lapsia, joilla on sosioemotionaalisia tai psyykkisiä vaikeuksia, on vaikeampaa integroida tavallisiin ryhmiin kuin fyysisiä rajoitteita omaavia lapsia. Jos opettajan aika menee luokassa siihen, että hänen täytyy pitää järjestystä ja turvallisuutta yllä, ei integraatio ole silloin hyvä ratkaisu. Oppilaantuntemus auttaa opettajaa huomaamaan oppilaiden tarpeet ja vaikeudet.

Yksilön tukeminen opetuksessa

Yksilön tukemista opetuksessa toteutetaan oppimissuunnitelmien avulla (4/16), eriyttämällä (11/16), yksilöllisellä ohjaamisella (8/16), tukiopetuksella (5/16) ja palautteen annolla (2/16). Opettajat puhuivat paljon laadullisesta ja määrällisestä eriyttämisestä, ja eriyttäminen koettiin tehokkaana keinona tukea yksilöllistä oppimista. Opettajat hyödyntävät myös oppituntien ulkopuolista aikaa tukeakseen jokaisen oppimista. Myös oppilaan elämäntilanne voi vaatia kotitehtävien eriyttämistä.

Eriyttäminen esim. koulun kerhoissa. (16)

Annan taitaville ja innokkaille oppijoille lisätehtäviä, jotka yleensä ovat haastavampia kuin muulle luokalle. Hitaille oppijoille annan vähemmän tehtäviä tai helpotan niitä. (4)

Opettajat keskustelivat suunnitelmallisesta eriyttämisestä, jolloin eriyttämisen keinot on kirjattu oppimissuunnitelmiin. Opettajan ammattitaito ja tilanteessa elämisen kyky sekä mahdolliset materiaalit tekevät eriyttämisestä tehokkaampaa. Opettajat mieltävät yksilöllisen tukemisen olevan opettajan läsnäoloa oppilaan vierellä, ja opettajan tehtävänä on helpottaa tehtävän alkuun pääsemistä sekä etsiä yhdessä oppilaan kanssa ongelmanratkaisukeinoja. Aineiston mukaan tukea tarvitsevat oppilaat saavat enemmän opettajan aikaa muiden kustannuksella. Opettaja arvioi koulussa tuen tarvetta, ja tekee tarvittaessa yhteistyötä erityisopettajan kanssa.

Olen kuitenkin pystynyt ohjaamaan erityistä tukea tarvitsevat osa-aikaiseen erityisopetukseen, ja luokassa työskennellessäni kierrän paljon niiden oppilaiden luona, joiden tiedän tarvitsevan oppimiseensa esimerkiksi toisenlaisen selityksen tai opettajan läsnäolon. (6)

Annan enemmän aikaa ja energiaani paljon apua tarvitseville, useimmiten toisten kustannuksella. (15)

Opettajat antavat tukiopetusta vahvistaakseen oppilaiden opiskelutekniikkaa. Henkilökohtaisen palautteen antamisen ja kannustamisen koettiin tukevan yksilön oppimista, sillä oppilas saa näin tietoa omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Tutkittavien mukaan oppilaiden itsetunnon kannalta on tärkeää, että he saavat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta toisten kanssa. Aina tiedollinen tai taidollinen oppimistavoite ei ole tärkein tavoite, vaan tavoitteena voi olla esimerkiksi itsetunnon vahvistaminen.

Mulla on cp-vammanen oppilas joka on kaikessa mukana, liikuntatunneista asti, mutta jatkuvasti täytyy miettiä, millä tavalla hän voi olla mukana. onhan aivan selvää että hän ei pysty kaikkeen mihin muut. Joissakin kivoissa peleissä esimerkiksi liikunnantunnilla ei ole tärkeintä, että hän fyysisesti suoriutuu niistä, vaan että hän saa olla mukana, että hän kokee, että hän on pelissä mukana ja voi osallistua siihen jollain lailla. Sillon on kyse aika paljo henkisestä puolesta siinä, että ottaa se oppilaan asema siinä ryhmässä. (13)

Tutkittavien kertoman mukaan opettajan joustava ja kokonaisvaltainen ajattelu lapsen elämäntilanteesta tukee oppimista. Näin opettaja voi suunnitella opetusta oppilaiden lähtökohdat huomioiden. Opettajat mainitsevatkin toteuttavansa monipuolista opetusta oppilaiden tarpeista lähtien.

Oppimisympäristö yksilöllisen oppimisen tukemisessa

Opettajat mainitsivat oppimisympäristöstä psyykkisen- (1/16) ja fyysisen oppimisympäristön (4/16). Fyysisestä oppimisympäristöstä tutkittavat mainitsivat apuvälineet (1/16), opetusmateriaalin (3/16) ja oppimateriaalin (3/16). Opettajat kertoivat muun muassa, että oppimista voidaan tukea käyttämällä erilaisia ryhmittelyjä, ja heidän mukaansa ympäristön esteettisyydellä on vaikutusta oppimiseen.

-- Oppilaiden ryhmittely eri tavoin niin, että tukevat oppimisessa toinen toisiaan tai niin, että oppimiseensa tukea tarvitsevat saavat enemmän opettajan ohjausta. (13)

Opettajat eriyttävät opetusta käyttämällä erilaista materiaalia eritasoisille oppilaille heidän tarpeitaan vastaavaksi. Opettajat vaikuttavat oppimateriaalin valinnalla oppilaidensa motivaatioon ja he tekevät myös itse opetusmateriaalia. Tutkittavat mainitsivat valmiiden apuvälineiden tukevan oppimista.

Yksinkertaisesti voi ottaa monisteita eli on vaikka helpompaa oppiainesta tai vaikeempaakin. Et molempiin päihin. Voi tehtävien tasolla eriyttää tai tehtävien määrällä joka ei koskaan lopu, mikä on aika turhauttavaa oppilaan kannalta, että siitä vaan lisää, lisää, lisää. Itse pyrin laadulliseen, että mennään syvemmälle, ei määrää vaan laadullisesti syvemmälle asiaan. Se et se motivoituu, että pääsee kiinni, tarttuu kiinni asiaan, tämmösellä mukautetulla, helpommalla oppiaineella. (3)

Niille, joilla on hankaluuksia lukemisen ymmärtämisessä, on käytössä lukutikut tai lukuikkuna. Joskus hän käyttää myös kuulosuojaimia. Yhdellä oppilaalla on stressipallo. (4)

Opettajat mainitsivat, että fyysistä oppimisympäristöä muokkaamalla voidaan tukea oppilaiden oppimista. Opettajat erottivat laadullisen ja määrällisen eriyttämisen motivoinnin kannalta. Seuraavan alaotsikon alla kerrotaan lisää eriyttämisestä ja muista yksilöllisen oppimisen tukemisen keinoista.

Oppilaantuntemus yksilöllisen oppimisen tukemisessa

Oppilaantuntemus (4/16) on yksilöllisen oppimisen huomioinnin pohjalla. Aineiston mukaan opettajan on tärkeää oppia yhdistämään omia havaintojaan sekä muilta saatuja tietoja oppilaasta, ja rakentaa tätä kautta oppilaantuntemustaan. Opettajat tekevät töitä oppilaantuntemuksensa eteen, jotta voivat tukea oppilaidensa oppimista.

Ajattelee, et meen tuon (Nimi) ihon alle, ja miten se (Nimi) oppis tuon asian, ja mitä mun pitää sille opettaa, ja mitkä ne ois ne työtavat. Oppilaantuntemuksen kautta päästään sitten eheämmän yksilön kasvuun ja oppimiseen kiinni. Täähän on suomalaisen koulusysteemiä, että opettajan työn yks peruspilareita. (3)

Tutkittavien mukaan opettaja voi hyvän oppilaantuntemuksen myötä ymmärtää oppilaan pienistäkin eleistä, että esimerkiksi oppilaalla ei ole kaikki kunnossa. Tällöin hänen kanssaan on keskusteltava ennen tehtäviin ryhtymistä. Kyky elää tilanteissa ja hetkessä sekä toimia niissä on myös oppilaantuntemuksesta riippuvaista.

Ja just se, että siitä nenän asennosta joittenki oppilaitten kohalla huomaa, että mikä nyt on. Sit se voi taas korjaantua sillä, käy muutaman minuutin luokan ulkopuolella. Siinä antaa niin ku hetken. Sit se voi taas lopputunti mennä aivan mukavasti.(8)

Itellä on ollu kaks vuotta sama ryhmä, tai neljäs vuosi, ku tunnen tuon ryhmän, niin orkesteri alkaa soimaan vasta nyt finaaliveikassa, että kuudesluokka kevät. Puoli vuotta ennen ku lapset siirtyy yläkoulun puolelle.(3)

Opettajat keskustelivat siitä, että oppilaisiin tutustuminen vie oman aikansa, ja sen vuoksi olisi hyvä, että oman opetettavan ryhmän koostumus säilyisi samana useampia vuosia. Eräs opettaja mainitsi, että oppilaantuntemuksen myötä opettaja pystyy olemaan hienotunteinen huomioidessaan oppilaita.

Yhteistyö yksilöllisen oppimisen tukemisessa

Opettajat mainitsivat yhteistyön olevan olennainen osa yksilöllisen oppimisen tukemisessa (10/16). Opettajien mainitsemia yhteistyön muotoja ovat erityisopettajan, kollegojen, koulunkäyntiavustajan, terveydenhuollon ja oppilashuoltoryhmän kanssa tehtävä yhteistyö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Opettajat tekevät yhteistyötä myös erityisryhmien ja varhaiskasvatuksen kanssa.

Eräs opettaja kertoi kokemuksestaan, että jo työjärjestystä mietittäessä pyritään tunnit järjestämään siten, että tukea voidaan antaa niissä oppiaineissa, joissa tuen tarve on suuri. Rinnakkaisluokkien tunnit sovitetaan niin, että samoja aineita opetetaan luokissa samaan aikaan, jolloin tukea tarvitsevat lapset pääsevät samaan aikaan erityisopetukseen. Opettajat kertoivat tekevänsä paljon yhteistyötä, ja yhteistyötä tehdään aiempaa enemmän. Eräs opettaja kertoi, että heidän koulussaan tehdään yhteistyötä varhaiskasvatuksen ja erityisopetuksen kanssa. Hän kertoi, että tiimiopetusta käytetään paljon, ja ajatustyötä tehdään koko ajan yhteistyön edistämiseksi.

Mää saan olla kouluyhteisössä töissä, missä tehdään tiimeittäin tai vaihtelevissa ryhmissä yhteistyötä yksilöllisen oppimisen tukemiseksi. Ja lähtökohta nimenomaan on se, että pystyttäis enemmän huomioimaan sitä yksilöllisyyttä oppimisessa. Matematiikka esimerkiksi on semmonen, missä tänä vuonna on meillä kaikilla viidesluokilla opettajilla ja oppilailla ollut yhteistyötä ja erilaisia ryhmityksiä ja erilaisia tapoja opiskella jaksoissa matematiikkaa. Riippuen, mikä on jakson aihe. (13)

Yhteistyötä tehdään oppiaineiden aihealueista riippuen tarpeen mukaan. Seuraava kommentti kuvastaa hyvin opettajan ajatusta siitä, että samaa lasta opettavien opettajien on keskenään keskusteltava lapsesta ja hänen oppimisestaan, jotta opettajat pysyvät tietoisina siitä, miten lapsella menee. Näin opettajat osaavat kohdata lapsen tilanteen mukaan.

Tämmönen lapsi, jolla on itsensä kans olemisen vaikeuksia ja lääkitystäkin, ihan tämmöstä psyyken lääkkeitä, niin se yhteistyöhä on ihan välttämätön. Ku se menee jonnekin teknisen tunnille tai liikuntatunnille, jossa onki vapaata tilaa tai tekninen työ, jossa on puukot ja veitset, ja joku ärsyttää, niin sehän on ihan välttämätön. Se, että kuulee tältä teknisen työn opelta tai liikunnan opelta, että miten menee, miten lapsi toimii siellä eri tilanteessa, jossain vapaassa tilanteessa kuin luokassa. (11)

Rinnakkaisluokkien opettajat tekevät paljon yhteistyötä. Opettajien kertoman mukaan yhteistyötä tehdään etenkin muodostamalla ryhmät taitotason mukaan. Näin esimerkiksi toi-

nen opettaja voi antaa heikommille oppilaille tukea, ja toinen opettaja voi syventää aihetta lahjakkaampien oppilaiden kanssa. Eräs opettaja korosti, että taitotasoryhmiin jaettaessa täytyy olla varovainen, ettei ryhmittelyllä leimata oppilaita. Oppimisen ilo ja itsetunto eivät saa kärsiä taitotason mukaan jaetuissa ryhmissä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opettajat keskustelivat, kuinka he käyttävät opetussuunnitelmaa omassa työssään. Oppikirjat ohjaavat monien opettajien opetusta. Opetussuunnitelmaa opettajat katsovat yleensä silloin, kun tulee kiire, ja kun tuntuu, että kaikkia oppikirjan asioita ei ehditä opiskella. Silloin opettajat jättävät väliin oppikirjan sisällöistä niitä asioita, joita ei opetussuunnitelmassa mainita. Eräs opettaja kertoi käyttävänsä opetussuunnitelmaa ensisijaisena työvälineenään, jolloin hän ei ole oppikirjoista riippuvainen.

Ite kun yritän vieraannuttaa itteeni välillä noista oppikirjoista ihan tietosesti, niin silloin se ops-lähtökohta hyvä ottaa pohjalle, se on pakko ottaa pohjalle. Joitaki asioita meillä ei ollenkaan oppikirjoissa, elikkä meillä esimerkiksi aihekokonaisuudet, niin se vaatii opetustaitoa, ja sieltä kautta monestiki pääsee yksilöllisille teille. (3)

Osa opettajat kokivat opetussuunnitelman tiukkana, ja osa taas liikaa vapauksia antavana. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat koettiin aineiston mukaan epätasa-arvoisiksi, ja opettajat pohtivat niiden käyttökelpoisuutta.

Tos on liikaa kirjavuutta, että onko sitä säädetty missään. Pitää olla se koulukohtainen ja kuntakohtainen, mut että ne sisällöt, et miten tarkkaan ne pitää olla. Jos toiset selviää siitä, että ne ottaa copy-pastella valtakunnallisesta ja pistää sinne muutaman rivin, että teemme myös paikallisseurakunnan kanssa yhteistyötä. (8)

Opettajien ammattihan on tosi mahtava ja joustava, on tää pedagoginen vapaus. Jos ajattelen pedagogisen vapauden näkökulmasta, niin opsi on ihan joustava. Voin poimia haluamassani järjestyksessä ne haluamani asiat vuosiluokalle, mitä siellä on, oppikirjasta välittämättä tai mistään välittämättä. Kun vaan noudatat, että rikoslain kanssa emme ole tekemisissä, että sikäli se toteutus tulee, et on se jousto. (3)

Eräs opettaja on sitä mieltä, että opetussuunnitelma itsessään ei ole joustava, koska se sisältää niin paljon opetettavia asioita. Sen sijaan opettajan pedagoginen vapaus antaa mahdollisuuden toteuttaa opetusta luovasti opettajan haluamalla tavalla. Tutkittava kokee, että

opettajan ammatti on joustava, mutta monet opettajat tekevät siitä kiireisen sitoutuessaan liikaa oppikirjoihin.

4.3 Yksilöllisen oppimisen tukemista edistäviä ja rajoittavia tekijöitä

Olemme koonneet taulukon opettajien mainitsemista yksilöllisen oppimisen huomiointia edistävästä ja rajoittavista tekijöistä. Näitä ovat arjen todellisuus (10/16), ryhmän heterogeenisuus (5/16), opetussuunnitelma (3/16), oppimisympäristö (10/16), yhteistyö (14/16), materiaali (9/16), ryhmäkoko (14/16), opettaja (10/16), oppilaantuntemus (7/16), oppilaan motivaatio (2/16), opetukseen käytettävät varat (4/16) ja oppimiskäsitys (3/16).

Yksilöllisen oppimisen tukemista edistäviä ja rajoittavia asioita		
<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisympäristö • Oppimiskäsitys • Oppilaan motivaatio • Oppilaantuntemus 	<ul style="list-style-type: none"> • Opetussuunnitelma • Opetukseen käytettävät varat • Opettaja • Materiaali 	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmän heterogeenisyys • Arjen todellisuus • Ryhmäkoko • Yhteistyö

KUVIO 4. Yksilöllisen oppimisen tukemista edistäviä ja rajoittavia tekijöitä

Arjen todellisuus ja ryhmän heterogeenisuus rajoittavina tekijöinä

Opettajat puhuivat työssä jaksamisesta ja työn kuormittavuudesta. He mainitsivat ajan riittämättömyyden kuormittavan työtään. Tutkimusaineiston mukaan opettajat tietävät jaksamisensa rajat ja sen, milloin asioiden täytyy antaa mennä omalla painollaan.

Hyvät, taitavat eivät saa omaa tasoaan vaativia tehtäviä; aikani ja energiani ei siihen riitä. (15)

Vielä haluaisin huomioda, että olemme luokanopettajia. Opetamme ryhmiä, joissa on yksilöitä. Kuinka kerkiät joka paikkaan, ja kuinka kauan? Meinaatko olla töissä kaksi viikkoa, kaksi kuukautta, kaksi vuotta vai 40 vuotta? (9)

Tutkittavien mukaan oppilaat pärjäävät yleisopetuksessa ilman, että heitä tarvitsee koko ajan ohjata yksilöllisesti. Opettajat kertoivat käyttävänsä aikaa enemmän heikkojen kuin lahjakkaiden tukemiseen. Opettajien mukaan toiminta luokassa ei voi aina olla tarkkaan suunniteltua ryhmien heterogeenisuuden vuoksi.

Integraatioon ja ryhmien heterogeenisuuteen liittyy opettajien mukaan ajan vähyys. Oppilasaineksen ollessa heterogeeninen opettajan huomio jakautuu epätasaisesti tiedollisesti ja taidollisesti erilaisille oppilaille. Opettajat mainitsevat paljon yksilöllistä ohjausta vaativien oppilaiden määrän samassa ryhmässä rajoittavan yksilöllisen oppimisen tukemista.

Paljon yksilöllistä ohjausta tarvitsevia samassa ryhmässä. Silloin ei ennätä auttaa kaikkia. (7)

Ihan kaikkia erityisoppilaita ei tarvitsisi integroida tavallisiin luokkiin, koska kaikki muut oppilaat ja ope kärsivät tilanteesta. Teoria ja käytäntö eivät kohtaa ja tilanteet luokissa aiheuttavat työuupumusta. (12)

Eräs opettaja mainitsi, ettei kaikkia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ole mahdollista integroida tavalliseen opetusryhmään, sillä se ei ole kenenkään edun mukaista. Toiset oppilaat kärsivät tilanteesta, ja opettajalle tilanne aiheuttaa työuupumusta.

Oppimisympäristön edistäviä ja rajoittavia tekijöitä

Opettajien mielestä oppimisympäristö voi sekä rajoittaa että edistää oppimista. Oppimisympäristö koostuu fyysisestä-, psyykkisestä- ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Opettajat mainitsivat, että on fyysisesti erilaisia kouluja, ja tilojen puute rajoittaa oppimisen tukemista. Erään opettajan mukaan lapset ovat eriarvoisessa asemassa riippuen koulun tiloista ja ympäristöstä. Toisaalta opettaja voi vaikuttaa fyysiseen oppimisympäristöön valitsemalla erilaisia oppimisympäristöjä. Esimerkiksi opettaja voi viedä oppilaat oppitunnilla koulun lähelle luontoon.

Konkreetti esimerkki oppimisympäristöstä, että kevät ku on, ja muuttolinnut tulee, nii tiukasti opetan luokassa kevään lintuja. Jos 30 metriä kävelisin, oisin suoraan luonnossa. Oppimisympäristö ois hivenen erilainen, ku se on ihan autenttinen. Oppimisympäristöön vaikuttamalla voin tukea oppilaiden oppimista. Se on ihan erilainen tunne, kun mä ite viheltelen tai piirtelen taululle. (3)

Opettajat mainitsivat isojen ja monipuolisten tilojen edesauttavan yksilöllisen oppimisen tukemista. Opettajat puhuivat myös sosiaalisen oppimisympäristön vaikuttavan yksilöllisen oppimisen tukemiseen. Työrauha, hyvä ilmapiiri ja oppilaiden keskinäinen avunanto edistävät oppimista, kun taas työrauhaongelmat ja huono ilmapiiri sekä sosiaaliset paineet rajoittavat oppimista. Psykkisestä oppimisympäristöstä opettajat mainitsivat perusturvallisuuden tunteen tärkeyden sekä oppilaan arvostamisen. Oppilaiden oppimista edesauttavat turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunne.

Suuri luokkakoko voi myös rajoittaa omalta osaltaan jonkin verran, samoin jos ryhmässä on oppilaita, jotka häiritsevät opetusta ja toisten oppimista. (10)

Se, että oppilaat eivät haluaisi tehdä itselleen paremmin sopivalla tavalla, vaan mieluummin niin kuin kaveritkin tai enemmistö. (13)

Suuret ryhmät voivat rajoittaa yksilöllisen oppimisen tukemista. Myös se, että oppilaat haluavat toimia samalla tavalla kuin heidän luokkakaverinsa, voi olla rajoittavana tekijänä oppimisen tukemisen kannalta.

Yhteistyötä edistäviä ja rajoittavia tekijöitä

Aineistosta ilmeni yhteistyön muodoista kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö. Kodin tuki ja asenne sekä yhteistyö koulun kanssa edistävät oppilaiden oppimisen tukemista, vaikka toisaalta kodin asenne voi olla tukemista rajoittavaa. Yhteistyöverkosto muiden ammattilaisten kanssa, erityisopetuksen riittävä ja turvattu saanti, avustaja, työpari ja samanaikaisopetus edistävät yksilöllisen oppimisen tukemista. Myös ryhmien yhdistely, opetusjärjestelyt kollegojen kanssa, työkavereiden tuki ja neuvot sekä oppilashuoltoryhmä toimivat yksilöllistä oppimista edistävinä.

Kouluavustaja olisi loistava, jos vain sellaisen saisi. (6)

Aineiston mukaan opettajat kannattavat samanaikaisopetusta ja tiimityöskentelyä. Opettajat mainitsevat, että se vaatii joidenkin opettajien kohdalla asenteen muutosta ja uusien toimintamallien löytämistä. Opettajat puhuvatkin opettajuuden muutoksesta, jossa siirrytään yksintyöskentelystä yhteistyöhön muiden kanssa.

Myös se, että esim. samanaikaisopetukseen saataisiin mahdollisuuksia varaamalla aikaa ja panostamalla opetusmateriaaleihin, joita siellä voitaisiin hyödyntää. Se ei ole vielä itsestäänselvyys, vaikka sillä voitaisiin auttaa monia lapsia. Myös opettajilta se vaatii kasvamista, ja uusien toimintamallien rohkeaa kohtaamista. Kaikki eivät ole valmiita vielä lähtemään toteuttamaan sitä! (4)

Tää varmaan vaatii myös opettajilta tämmöistä erinäköstä tiimitoimintaa eli semmosta yhteistoimintaa muitten opettajien erityisopettajien kanssa. Muutosta opettajuudesta, että ei välttämättä se yksin ähertäminen oo. Siihen tiimityöhön ollaan koko ajan enemmän jo menossa. Minun mielestä se on ihan hyvä juttu, joittenki mielestä se on tympeä ja ikävä. (11)

Moniammatillista yhteistyötä rajoittavana tekijänä opettajat kokevat henkilöresurssit, avustajan, samanaikaisopetuksen ja erityisopettajan puuttumisen sekä erityisopetuksen riittämättömyyden. Opettajan asenteen koettiin voivan rajoittaa yhteistyötä. Eräs opettaja mainitsee, että koska pienillä kouluilla ei ole rinnakkaisluokkia, ei yksilöllistä oppimista tukevaa yhteistyötä rinnakkaisluokan opettajan kanssa voida tehdä

Sopiva ryhmäkoko edistää yksilöllisen oppimisen tukemista

Suuret ryhmäkoot puhututtivat opettajia niin kyselyissä kuin keskusteluissakin. Opettajat kokivat aiheen olevan ajankohtainen. Suurten ryhmäkokojen koettiin rajoittavan yksilöllisen oppimisen tukemista, sillä suuressa ryhmässä on enemmän tukea tarvitsevia oppilaita. Myös fyysisten tilojen ahtaus ja muun muassa hapen puute aiheutuvat suuresta ryhmäkoosta. Suurten ryhmien vuoksi vaihtelevien opetusmenetelmien käyttömahdollisuudet ja ryhmänhallinta vaikeutuvat. Eräs opettaja puhui siitä, että ryhmien ollessa suuria, täytyisi olla myös jakotunteja. Opettajat puhuivat siitä, että opetusryhmien koko on kiinni opetukseen käytettävistä varoista, ja he toivat esille huolensa ryhmäkokojen kasvamisesta.

En missään tapauksessa vois kuvitellakaan, että itse viihtyisin opettajana isossa ryhmässä. Siinä ei pääse lähelle oppilaita. Onko tulevaisuus meillä, että tiukka taloudellinen tilanne? (3)

-- Opetus tulee sitä yksilöllisemmäksi, mitä pienempiä opetusryhmät ovat eli mitä enemmän opetukseen saadaan rahaa. (9)

Eräs opettaja pohti suurien ryhmäkokojen myötä omaa opettajuuttaan ja työnsä mielekkyyttä. Hän koki, että hän haluaa tuntea oppilaansa henkilökohtaisesti, eikä olla vain tiedonkaataja. Kun opettajat pohtivat isojen ryhmien etuja, sosiaalisten taitojen kehittyminen havaittiin positiivisena asiana. Sopiva oppilasmäärä ohjaavaa aikuista kohti ja pienet ryhmäkoot mainittiin yksilöllisen oppimisen tukemista edistävinä.

Opettaja voi rajoittaa ja edistää yksilöllisen oppimisen tukemista

Tutkimusaineiston mukaan opettaja voi toiminnallaan edistää tai rajoittaa yksilöllisen oppimisen tukemista. Opettajien kommenteista heijastuu heidän motivaationsa yksilöllisen oppimisen tukemista kohtaan. Monet opettajat mainitsevat, että aihe on tärkeä, mutta he kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi voimavaroja yksilöllisen oppimisen tukemiseen. Eräs opettaja mainitsee suoraan, että opettajan kielteinen asenne rajoittaa oppimisen tukemista. Opettajan avoimuus uusia asioita kohtaan edistää oppimisen tukemista. Aineistosta ilmenee kuitenkin, että osalta opettajista puuttuu rohkeus toteuttaa uusia toimintamalleja.

Olemme luokanopettajia. Parhaamme mukaan tietenkin opetusta yksilöllistämme ja otamme huomioon koululaisten erityispiirteitä sekä painotamme esimerkiksi tehtävien vaikeusastetta oppilaiden mukaan. (9)

Se ei ole vielä itsestäänselvyys vaikka sillä voitaisiin auttaa monia lapsia. Myös opettajilta se vaatii kasvamista ja uusien toimintamallien rohkeaa kohtaamista. Kaikki eivät ole valmiita vielä lähtemään toteuttamaan sitä! (4)

Opettajan organisointitaito edistää oppimisen tukemista. Tunnin suunnittelu ja organisointi tehokkaasti antaa mahdollisuuden tukea avun tarvitsijoita ryhmässä. Opettajat pohtivat perinteisiin juuttumista, mikä voi rajoittaa opettamista, ja tätä kautta oppimista. Opettajan luovuus opetuksessa, esimerkiksi opetusmateriaalien käytössä, edistää yksilöllisen oppimisen tukemista.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat ammattitaidon merkityksestä ja oman työn kriittisestä arvioinnista. Eräs opettaja puhui siitä, että vaikka ryhmät ovat suhteellisen isoja, tulisi opettajan pyrkiä löytämään yksilöiden oppimista tukevia keinoja. Tutkittavat

puhuivat täydennyskoulutuksesta, mistä saa uusia toimintatapoja työhön, esimerkiksi tietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja oppimistyyleistä. Perehtyminen lisääntyneeseen opetus-tekniikkaan, sekä sen hyödyntäminen opetuksessa edistävät myös yksilöllisen oppimisen tukemista.

Että edelleen pysyis se ajatus siitä, että meillä on kohtuullisen isot luokkakoot ja luokanopettaja yleensä yksin opettaa isoo ryhmää, mutta löytys sitten näitä keinoja, millä tavalla vielä tulis tätä yksilöllistämistä enemmän. Ja ehkä just se, että ihmiset heräis ajattelemaan, että millä tavalla vois ottaa huomioon. Koulutusta myöskin, eri näköisiä opetusmenetelmiä. Se voi olla se yks keino. Et todellakin jos tuntuu, että on jumiutunut johonki menetelmään, niin irrotaisi vähäks aikaa itteensä tai tai ainaki vaihtelee. (11)

Parhaimmillaan kun opettajan opetustyyli ja oppilaan oppimistyyli kohtaa, niin siinä kyllä ennätykset kilisee vaan. Noita pitää opetella eli opetus ei mene tosta vaan eli niitä pitää harjotella. Lapset harjaantuu eli pienestä pitäen ryhmätyötä, parityötä, tutkivaa oppimista ja erilaisia juttuja. Oppimistyyli, sitäki pystyy treenaamaan, jos opettaja tiedostaa, että nyt panostetaan miellekarttoihin, käsitekarttoihin, ajatuskarttoihin. Niin sillä voi tulla jolleki lapselle uus tarttumapinta, et pystyy jäsentelee niitä tietoja. (3)

Eräs opettaja mainitsi oppimista tapahtuvan parhaiten, kun opettajan ja oppilaan oppimistyyliä kohtavat. Hän kertoi myös siitä, että erilaisia tyyliä opiskella täytyy harjoitella jo pienestä pitäen. Opettajat mainitsivat työkokemuksen toimivan yksilöllisen oppimisen tukemista edistävänä. Kun opettajalla on näkemystä ja kokemusta erilaisista oppilaista, hänelle on kertynyt myös erilaisia malleja, kuinka toimia erilaisissa tilanteissa. Opettajan täytyy kuitenkin kehittää uusia toimintamalleja, sillä harvoin opetettavana on kahta samanlaista oppilasta.

Oppilaantuntemukseen liittyen, siinä vaiheessa se joskus tuntui jopa ponnistelulta se eriyttämisen suunnitteleminen, ku on sen tyyppinen oppilas, ku ei oo aikasemmin ollu. Tai tuntuu, että nyt ei toimi nämä jutut, mitä on aikasemmin käyttäny. Sillon, ku tilanne on itelle uus, nii se vaatii enemmän, ja saattaa työtilanteen, työpäivän jälkeen enemmän pörrää päässä, että mitä tämän kanssa tekis. (13)

Eräs opettaja puhui siitä, että aloittelevana opettajana takataskussa ei ole kokemuksen tuomia toimintamalleja, jolloin suunnitteluun menee paljon aikaa, ja yksilöllisen oppimisen huomiointi vaatii paljon työtä. Opettajat mainitsivat, että ajatukset pyörivät mielessä myös työpäivän jälkeen.

Oppilaantuntemus edistää yksilöllisen oppimisen tukemista

Aineiston mukaan hyvä oppilaantuntemus edistää yksilöllisen oppimisen tukemista, ja oppilaantuntemuksen puuttuessa opettaja ei kykene tukemaan yksilöllistä oppimista. Kun opettaja tuntee esimerkiksi oppilaansa temperamentti- tai perhetaustaa, hän voi toimia tarkoituksenmukaisella tavalla erilaisissa tilanteissa. Koko ryhmän oppimisen kannalta on hyvä, että opettaja tuntee oppilaansa, ja osaa toimia heidän kanssaan tarpeenmukaisella tavalla. Aineiston mukaan oppilaantuntemuksen voi laajentaa ryhmädynamiikan tuntemiseen, sillä oppilaiden keskinäiset välit huomioimalla voi myös vaikuttaa oppimiseen. Opettaja voi pyrkiä kehittämään oppilaiden sosiaalisia taitoja oppilaantuntemuksensa avulla.

Minun kohdalla tai minun luokassa vois olla tällöisen oppilaan kohdalla, joka on ehkä vähän levoton ja jolla voi olla psyyketilanne semmonen, että hän menee ylikierroksille jossakin asioissa. Niin se, että sä tunnet sen lapsen ja näät, millon pitää oikeesti keskeyttää ja sanoo, että nyt mennään hetkeksi ja jutellaan ja rauhotutaan. Koska voi olla, että tällöisen oppilaan kanssa tilanne voi sitten koko ryhmän kanssa riistäytyä iha käsistä. (11)

Lisäisin oppilaantuntemuksen ryhmätuntemuksen. On omat suhteet oppilailla toisiinsa. Sun pitäis se ryhmädynamiikka tietää, et kenen kanssa onnistuu työt, kenen kanssa tarttee lisää harjoitusta, että pystyy laittaa, kivet hioutuu, särmät pois että pystytään työskenteleä toisten kanssa. Se oppilaantuntemus laajenee, että tulee ryhmädynamiikka kanssa selväksi opettajalle. (3)

Yhteistyö muiden opettajien kanssa lisää oppilaantuntemusta. Eräs opettaja mainitsi siitä, että opettajan saadessa uuden oppilasryhmän, hänen alkuaan oppilaantuntemuksen osalta helpottaa, jos erityisopettaja tai oppilaiden aikaisempi opettaja kertoo oppilaista ja heidän ominaisuuksistaan. Eräs opettaja mainitsi, että tiedon puute voi aiheuttaa luokassa jopa vaaratekijöitä, jos opettajalle ei ole kerrottu esimerkiksi lapsen fyysisestä vammasta. Lyhyet työsuhteet rajoittavat oppilaiden yksilöllisen oppimisen tukemista, sillä oppilaantuntemusta ei ehdi syntyä. Erään tutkittavan mukaan oppilaantuntemus on opettajan työn haasteellisimpia asioita. Aikaa kuluu monesti kaikkeen ylimääräiseen toimintaan, kun opettaja ei osaa toimia tilannetta vastaavalla tavalla.

Kyl toi on ehdoton, et ilman oppilaan tuntemusta opettaja ois vaan puhuva pää. Me ei tarvittas opettajankoulutusta oikeestaan, jos oppilaita ei tarvis tuntea. Et se ois ihan sama, jos näyttöpäätte tossa vaan hurisee, et se ois erittäin kylmää tunteetonta, ja vaan tiedon välittämistä, tiedon kaatamista. Ois järkyttävää, jos en lasta tunne, ja

meidän toimenkuvaan kuuluu arviointikeskustelu, ja vanhempien kans keskustella, ja en tuntis, no nimen, et hankala ois lähteä sitten keskustelemaan ja avaamaan.(3)

Eräs opettaja puhui oppilaantuntemuksen yhteydessä koulutuksen merkityksestä. Kun opettaja tuntee oppilaat, hän voi opettaa heitä heidän tarpeitaan vastaavalla tavalla. Keinoja tähän hän on saanut koulutuksesta. Ilman läsnä olevaa opettajaa opettaja olisi kylmä ja tunteeton tiedon välittäjä. Opettajan työhön kuuluu arviointikeskustelu huoltajien kanssa, ja eräs opettaja mainitsi, että hänen olisi hankala keskustella oppilaan asioista, ellei hän tuntisi lasta. Oppilaantuntemus on välttämätöntä arvioinnin kannalta.

Oppilaan motivaatio, materiaali sekä opetukseen käytettävät varat

Aineiston mukaan oppilaan motivaatio voi olla yksilöllisen oppimisen tukemista edistävää tai rajoittavaa. Samoin oppilaan asenne koulutyötä ja koulunkäyntiä kohtaan voi edesauttaa tai rajoittaa opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaan oppimista. Myös lapsen koti vaikuttaa hänen asenteeseensa koulua ja opiskelua kohtaan.

Opettajat mainitsivat oppimateriaalin edistävän oppimisen tukemista. Nykyään materiaalia on paljon, ja se on helposti saatavilla. Opetusmateriaali koettiin sekä edistävänä että rajoittavana. Opettajien mukaan kirjallisen ja sähköisen opetusmateriaalin, opetusteknologian sekä opetusvälineiden puute rajoittaa opetusta. Yksilöllistä oppimista tukevin opettajat mainitsevat välineet sekä monipuoliset ja havainnollistavat opetusmateriaalit.

- - Opetus tulee sitä yksilöllisemmäksi, mitä pienempiä opetusryhmät ovat, eli mitä enemmän opetukseen saadaan rahaa. (9)

Opettajat mainitsivat, että opetukseen käytettävät varat edistävät yksilöllisen oppimisen tukemista. Muun muassa jakotunnit, pienet ryhmäkoot sekä tukiopetustuntien määrä ovat kunnan varoista riippuvaisia.

Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan opetussuunnitelman opetettavien sisältöjen paljous suhteessa käytettävissä olevaan aikaan rajoittaa yksilöllisen oppimisen tukemista. Esimerkiksi biologian ja historian opetussuunnitelman vaatimukset ovat opettajien mielestä liian suuret, sillä viikkotuntimäärä on niin vähäinen. Eräs opettaja mainitsi, että yleensä opettajat käyttävät oppikirjoja opetussuunnitelmana, jolloin opetussuunnitelma koetaan liian vaativana. Hän kertoi itse irtautuvansa ajoittain oppikirjasidonnaisuudesta, jolloin tavoitteet toteutuvat ja sisällöt ehditään opiskella siihen varatussa ajassa.

Nykyisin vallalla oleva oppimiskäsitys koettiin aineiston mukaan yksilöllistä oppimista edistävänä. Heikkouksien kehittäminen ja vahvuuksien vahvistaminen sekä kokonaisvaltainen oppiminen kuuluvat nykyiseen oppimiskäsitykseen. Oppimisesta tulee antaa palautetta, mikä ohjaa yksilön oppimista. Eräs opettaja pohti, minkälaista opetusta haluaisi omalle lapselleen, ja totesi sen olevan yksilöä tukevaa. Aineiston mukaan kotien oppimiskäsitys voi olla erilainen kuin koulun. Tällöin jotkut vanhemmat voivat ajatella yksilöllisen oppimisen tarkoittavan koulun näkökulmasta liiallista yksilöllisyyden korostamista, ja he voivat vaatia opettajilta kohtuutonta oman lapsen huomiointia.

4.4 Tulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

Opettajien käsitykset yksilöllisestä oppimisesta ovat kattavia. Opettajat kertoivat yksilöllisestä oppimisesta käytännön tasolla, jolloin käsityksiä vahvistivat myös kokemukset. Opettajien käsitykset yksilöllisestä oppimisesta liittyvät oppilaan taustalla vaikuttaviin asioihin sekä itse oppimisprosessiin. Aineiston mukaan yksilöllisen oppimisen tukeminen on pieniä tekoja opetuksessa. Opettajat kertoivat tekevänsä monipuolista ja moniammatillista yhteistyötä yksilöllisen oppimisen tukemiseksi. Opettajat mainitsivat paljon erilaisia keinoja oppimisen tukemiseksi kuten oppimisympäristön muokkaamisen tarpeita vastaavaksi, laadullisen ja määrällisen eriyttämisen sekä monipuolisten opetusmenetelmien käytön. Opettajilla on keinoja tukea yksilöllistä oppimista. Keinoja yksilöllisen oppimisen tukemiseen opettajat saavat esimerkiksi opettajankoulutuksesta, täydennyskoulutuksista sekä yhteistyöstä.

Opettajan ammatti-identiteetti ja erityisesti asenne vaikuttavat yksilöllisen oppimisen tukemisen toteuttamiseen.

Tässä luvussa käsittelemme tutkimustuloksia viitekehyksemme valossa. Lisäksi nostamme esille merkittäviä tuloksia ja vertaamme tuloksia alan muihin tutkimuksiin ja teorial tietoon. Merkittävimmät tutkimustulokset liittyvät oppilaantuntemukseen, psyykkiseen oppimisympäristöön ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen, opettajan oppimiskäsitykseen, yhteistyön tekemiseen sekä opettajan ammatti-identiteettiin. Pohdimme myös tutkimusaineistosta saatuja tuloksia ja niiden vastaavuutta tutkimusongelmiin.

Opettaja oppimisen tukena

Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat, että oppilaiden tulee harjoitella itsearviointia sekä muita metakognitiivisia taitoja. Kun lapsella on hyvät metakognitiiviset taidot, hän kykenee toimimaan itsenäisesti ja omatoimisesti oman oppimisensa suhteen (Tilus 2004, 48) (ks. luku 2.5.2). Jotkut opettajat kertoivat teettävänsä oppilailla itsearviointeja, mutta muuten opettajat eivät tuntuneet käyttävän aikaa metakognitiivisten taitojen vahvistamiseen. Koulussa arvioidaan itsenäistä ja omatoimista työskentelyä, mutta metakognitiivisia taitoja ei opeteta tarpeeksi.

Tutkimuksessamme opettajat mainitsivat turvallisuuden tunteen tärkeäksi oppimistilanteessa sekä oppilaiden halun sulautua massaansa. Blombergin (2008, 31) mukaan ihmisellä on tarve kuulua ryhmään, ja ryhmään kuulumisen lisää turvallisuuden tunnetta. Myös Saukonen (2003, 83, 90) on kirjoittanut, että lapset haluavat olla osa luokkaansa, ja rutiinien tuoma turvallisuuden tunne on heille tärkeää. Sosiaaliset suhteet koulussa voivat olla oppilaille jopa tärkeämpiä kuin oppiminen. (ks. luku 2.6.) Ryhmään kuulumisen lisää turvallisuuden tunnetta, ja peruskoulussa oppilailla on halu ja jopa paineita olla samanlaisia kuin ryhmän muut jäsenet sulautuakseen ryhmään. Oppilaiden itsetunto voi olla riippuvainen ryhmään kuulumisen sekä hyväksytyksi tulemisen tunteesta. Opettajan tulee opettaa oppilaita hyväksymään erilaisuus. Erilaiset ryhmäharjoitukset vahvistavat sosiaalisia taitoja ja kehittävät ryhmädynamiikkaa. Toivakka ja Maasola (2011, 18) kirjoittavat, että kun ihmisen rooli ja asema elämässä vakiintuvat, itsetunto ei ole enää niin riippuvainen ulkoisista

tekijöistä. Ihmisen tunne siitä, että hän on tärkeä ja merkityksellinen ympärillään oleville ihmisille, kehittää hänen positiivista itsetuntoaan.

Oppilaat ovat luontaisesti uteliaita ja heitä kiinnostavat monet asiat. On kuitenkin asioita, jotka eivät välttämättä kiinnosta oppilaita. Opettajan on valittava keinot, joilla hän motivoi oppilaita. Myös oppimistavoitteiden kertominen motivoi joitakin oppilaita. Järvisen (2011, 229) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen opetukseen kasvattaa oppilaiden motivaatiota (ks. luku 2.6.). Opettajan on hyväksyttävä se, että aina oppilaita ei saa motivoitua. Heidän elämäntilanteensa vaikuttavat oppimismotivaatioon ja asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan. Motivointi on opettajan työssä aina ollut ongelmallinen asia, ja oppimisen sijaan oppilaat ovat usein kiinnostuneita kaikesta muusta (Peltonen & Ruohotie 1992, 87). Vaikka jokainen opiskelee itseään varten, alakoululaiset mieltävät käyvänsä koulua opettajaa ja huoltajiaan varten. Koulunkäynti voi olla lapsen elämässä sellainen asia, joka eivät tunnu aina mielekkäältä. Lapsen on hyvä oppia tekemään sellaisiakin asioita, joiden tarpeellisuutta tai kiinnostavuutta hän ei välttämättä heti näe.

Ryhmän heterogeenisuus oppimisessa

Koulunkäynti perustuu siihen, että yleinen opetus riittää suurimmalle osalle oppilaista, ja tutkimukseemme osallistuneet opettajat mainitsivat, että suurin osa oppilaista oppii opetusmetodista riippumatta. Näin opettaja voi antaa enemmän aikaansa apua tarvitseville. Tutkittavien mukaan osan erityistä tukea tarvitsevista oppilaista voi integroida yleisopetuksen ryhmään avustajan tuella, mutta on myös sellaisia oppilaita, joiden integrointi ei ole järkevää kenenkään kannalta. Mielenkiintoista on, miten tulevaisuudessa vastataan integroinnin haasteisiin, kun ryhmäkoot kasvavat ja varoja on käytettävissä entistä vähemmän esimerkiksi avustajien saamiseen.

Opettajat eivät maininneet integraatiota yksilöllistä oppimista tukevana asiana. Tutkimusaineiston mukaan integraatio tuo lisää haastetta ja työtä opettajan työhön. Nykyään puhutaan paljon tasa-arvosta ja sen toteuttamisesta. Mielestämme tasa-arvon toteutuminen oppimisessa on sitä, että jokaiselle turvataan samanlaiset mahdollisuudet oppia, ja tämä toteutuu sillä, että yleisopetuksen lisäksi tarjotaan myös erityisopetusta ja pienryhmäopetusta

sitä tarvitseville. Rief ja Heimburge (1996, 2–3) kirjoittavat, että ihmisten mieltymykset ja vahvuudet oppia ja käsitellä tietoa erilaisten kanavien kautta ovat usein myös heidän ominaisimpia ja tehokkaimpia tapoja oppia. Tämän vuoksi opettajan on tärkeä huomioida erilaiset oppimistyyliä ja pyrkiä tarjoamaan opetusta eri aistikanavien kautta, jotta eri aistikanavien kautta oppivat oppilaat tulevat huomioiduiksi.

Koulussa lahjakkaiden tukeminen jää tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan paljon vähemmälle kuin heikkojen tukeminen. Koulumaailmassa opetuksessa edetään keskitason mukaan ja tuetaan heikkoja, aivan kuten suomalaisessa yhteiskunnassa ajatellaan tasavastausta. Kaikille oppilaille täytyisi kyetä tarjoamaan heidän omaa tasoaan vastaavaa opetusta, jotta oppimista tapahtuisi. Alisuoriutuminen voi olla yksilön oppimishistoriasta opittu elämäntapa (Launonen & Pulkkinen 2004, 43). Jos lahjakkaan oppilaan ei tarvitse tehdä koulussa töitä oppimisensa eteen, ei hän välttämättä osaa tehdä tavoitteellista ja pitkäjänteistä työtä tulevaisuudessakaan. Heikkojen oppilaiden tukemisen uhalla ei lahjakkaiden oppilaiden tukemista saisi unohtaa. Mielekkään tekemisen puute voi aiheuttaa myös häiriökäyttäytymistä luokassa.

Eriyttäminen on ollut aina opettajan työssä ongelmallinen asia ja pedagogista kehittämistyötä täytyy tehdä koko ajan. Opetuksen soveltaminen oppilaiden tasoa vastaavaksi tuottaa useimmille opettajille vaikeuksia. (Peltonen & Ruohotie 1992, 87.) Opettajat kertoivat opetuksen etenevän tiettyä tahtia, ja eritasoisia oppilaita tuetaan oppimisessa oppilaantuntemuksen avulla eriyttämällä opetusta ylös- ja alaspäin. Tutkimusaineistossa eriyttämisestä mainittiin paljon, ja tämä kertoo siitä, että opettajat kokevat tärkeäksi eriyttää opetusta ja tukea oppilaiden oppimista heidän omista lähtökohdistaan.

Oppimisympäristön huomiointi

Tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat psyykkisen oppimisympäristön vaikuttavan oppimiseen, mutta he eivät kertoneet, kuinka huomioivat sitä käytännössä. Opettajat kertoivat turvallisuuden tunteen tärkeydestä ja itsetunnon tukemisesta sekä oppimisen esteiden poistamisesta ja olisimme voineet kysyä parikeskustelussa opettajilta, kuinka he käytännössä huomioivat esimerkiksi edellä mainittuja asioita. Psyykkisen oppimisympäris-

tön huomiointi on vaikeampaa kuin fyysisen oppimisympäristön huomiointi, joka on selkeästi konkreettisia tekoja. Psyykkisen oppimisympäristön tiedostaminen on tärkeää, ja sen huomioimisen tulee olla hienovaraista. Aidot positiiviset vuorovaikutustilanteet koulussa tukevat psyykkistä oppimisympäristöä. Psyykkistä oppimisympäristöä voi huomioida monin eri tavoin, ja on opettajan persoonasta riippuvaista, kuinka hän tukee psyykkistä oppimisympäristöä. Psyykkisen oppimisympäristön huomiointi on pieniä, mutta merkityksellisiä tekoja.

Kilpimaa (2008, 76–77) kirjoittaa, että Jokelan koulusurmien jälkeen Suomessa oltiin kauhuissaan siitä, kuinka maassamme voi tapahtua tällaista. Tapahtumaan etsittiin monia syitä, ja erääksi merkittäväksi syyksi esitettiin säästötoimenpiteitä. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat mainitsivat useaan otteeseen, että opetukseen käytettävät varat rajoittavat opetuksen tukemista. Yhteiskunnan varojen käyttö näkyy kouluelämässä, ja se vaikuttaa laajasti myös yksilöiden hyvinvointiin. Suomalaisessa yhteiskunnassa on ryhdytty selvittämään lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin tilaa. Pohdittavaksi jää, milloin selvitykset saavuttavat käytännön tason.

Varhainen puuttuminen oppilaiden elämänhallinnan vaikeuksiin esimerkiksi syrjäytymiseen, pinnaukseen, oppimisen ongelmiin, häiriökäyttäytymiseen ja päihteidenkäyttöön auttaa löytämään oireiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Syyt, jotka aiheuttavat esimerkiksi edellä mainittuja oireita, hidastavat tai estävät tuloksellisen oppimisen. Koulun keskeinen tehtävä on tukea oppilaita ongelmatilanteissa, ja sitä kautta pyrkiä tukemaan oppilaita saavuttamaan oppimisen tavoitteet. Usein koulun tuki ei kuitenkaan riitä ongelmien korjaamiseksi, sillä oireiden poistaminen ei poista oireiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. (Huhtanen 2007, 15.)

Opettajankoulutuksessa olisi tarpeellista puhua psyykkisen oppimisympäristön tukemisesta, jotta opettajat saisivat tietoa aiheesta sekä keinoja tukemisen muodoista. Opettajien olisi hyvä olla tietoisia omasta roolistaan oppilaiden psyykkisten ja sosiaalisten vaikeuksien tukemisessa. On tärkeää tiedostaa oma rajallisuutensa ja se, milloin lapsen on saatava muiden ammattilaisten tukea.

Psyykkinen oppimisympäristö ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat sidoksissa vahvasti toisiinsa. Esimerkiksi kiusaaminen voi johtua psyykkisistä tai sosiaalisista ongelmista, ja se vaikuttaa oppilaaseen niin psyykkisellä kuin sosiaalisellakin tasolla. Psyykkisiin ja sosiaaliin ongelmiin koulussa, esimerkiksi kiusaamiseen pyritään vastaamaan Kiva koulu -hankkeella. Koulun kasvatuksellinen vastuu on suuri, ja opettajien on pyrittävä tekemään parhaansa edistääkseen lasten kasvua, mikä tukee myös oppimista. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat mainitsivat oppimisen sosiaalisesta ulottuvuudesta. Koska oppiminen on sosiaalista esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä, tulee psyykkinen ulottuvuuskin huomioitua ryhmien koostumusta mietittäessä. Opettajien tarkoituksena on tukea oppilaiden sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymistä, mutta samalla he tukevat tiedostamattaan oppilaiden psyykkistä hyvinvointia

Oppimisympäristöjä muuttamalla tuetaan yksilöllistä oppimista (Ikonen & Virtanen 2007, 241). Opettaja voi vaihdella oppimisympäristöjä, ja on paljon opettajan omasta asenteesta kiinni, kuinka monipuolisesti hän oppimisympäristöjä hyödyntää. Opetus- ja oppimateriaali sekä opetusteknologia edistävät opetuksen toteuttamista ja oppimisen tukemista. Opetus- ja oppimateriaalia on saatavilla sen mukaan, mihin kunnissa ja kouluilla varat päätetään käyttää. Monipuoliset materiaalit tukevat innokkaiden ja kehityshaluisten opettajien opetusta, mutta tietenkin on ymmärrettävää, että ihan kaikkia uusia ideoita ei voida toteuttaa. Pro gradu -tutkielmamme viitekehyksen luvussa 2.6 olemme maininneet, että oppimateriaalin on tuettava opettajaa opetustyössä sekä innostettava häntä kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä (Heinonen 2005, 233). Rungas ja monipuolinen havainnollistamisvälineistö ja oppimateriaalin saatavuus helpottavat opettajan työtä ja tekevät siitä mielekästä.

Opettajat mainitsivat, että he opettavat asioita paljon oppikirjojen mukaan, jolloin oppikirjat toimivat eräänlaisena opetussuunnitelmana. Oppikirjat voivat sisältää sellaisiakin aiheita, joita ei opetussuunnitelmassa mainita. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että opettaja tutustuisi opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin, jotta hän voisi käyttää oppikirjaa apuvälineenä opetuksessaan. Näin opetuksessa välttyttäisiin tutkittavien opettajien mainitsemalta kiireeltä ja pysyttäisiin opetussuunnitelman sisällöissä, kun oppikirjaa ei noudatettaisi orgaanisesti. Aikaa jäisi enemmän syventyä oleellisiin aiheisiin ja keskittyä oppilaiden oppimisen tukemiseen.

Suuret ryhmäkoot luovat haasteita järjestää opetusta mielekkäällä tavalla. Jos tilat ovat ahtaat ja oppilaita on paljon, eri opetusmenetelmien käyttö ja vaihtelu vaikeutuvat. Toimiva ja tilava luokkatila, jota voi myös muokata oppimistilanteiden mukaan tukee oppilaiden oppimista ja lisää opettajan työn mielekkyyttä. Kun opettaja tuntee oppilaat ja hänellä on sopivat tilat käytössä, hän voi toteuttaa opetusta sekä itselleen että oppilaille mielekkäällä tavalla. Erilaiset oppijat tulee huomioida fyysisten tilojen järjestelyillä. Esimerkiksi opettajan on mietittävä tarkoin, asettaako hän luokkaan paljon visuaalisia ärsykeitä, vai pitääkö hän ympäristön mahdollisimman neutraalina. Joidenkin oppilaiden oppimista visuaaliset ärsykkeet voivat häiritä, kun taas toiset oppilaat hyötyvät niistä.

Oppimiskäsitys opetuksen pohjalla

Tutkimusaineiston mukaan opettajien toiminnan pohjalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Järvisen (2011, 229–230) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää periaatteita, mutta se ei tarjoa välineitä opetukseen. Hänen tutkimuksessaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen opetukseen lisäsi muun muassa lasten sosiaalista kasvua ja oppilaiden yhteistyötä.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien oppimiskäsitykset kuvastavat heidän koulutuksensa ajankohtaa, ja erityisesti yhden vanhemman opettajan oppimiskäsitys nousi aineistosta poikkeavana oppimiskäsityksenä. Ihmisten käsitykset voivat muuttua koulutuksen ja kokemusten myötä. Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista opettajista on aineiston mukaan ajankohdainen oppimiskäsitys, mikä kertoo, että opettajat ovat kehittäneet itseään muuttuvan oppimiskäsityksen myötä. Opettajan työhön kuuluu muutoksiin sopeutumista ja itsensä kehittämistä tarpeiden mukaan. Laine (2010, 38) kirjoittaa, että käsityksissä saattavat näkyä yhteisön perinteiset ja tyypilliset tavat tulkita maailmaa. Nämä ovat voineet muovautua esimerkiksi opetuksen ja sosialisoinnin kautta.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ajatuksena on, että jokainen oppija oppii omasta lähtötasostaan. Opettajan tulee tukea jokaista lasta oppimispolullaan. Yksilöllinen oppiminen ja sen tukeminen ei tarkoita oppilaan ylikorostamista yksilönä. Oppimiseen liittyy vahvasti myös sosiaalisuus ja yhdessä oppiminen. Esimerkiksi ryhmätyössä jokaisella op-

pilaalla on oma lähtötaso oppimiseen ja hän oppii opetettavasta aiheesta sen, mikä on hänen tasoaan vastaavaa. Tämä voi aiheuttaa huoltajien keskuudessa ristiriitaisia ajatuksia yksilöllisen oppimisen tukemisen tarkoituksesta. Vanhempainilloissa on varmasti hyvä keskustella tästä aiheesta.

Tutkimuksessamme opettajien työtapojen ja -menetelmien valintaa ohjaa usein oppilaslähtöinen ajattelu, mikä motivoi oppilaita työskentelemään. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät tärkeäksi vaihdella ja käyttää erilaisia työtapoja opetuksessaan. Opettajat haluavat mahdollisuuksien mukaan antaa oppilaiden vaikuttaa työtapojen valintaan, jotta jokainen oppilas saisi oppia itselleen tehokkaimmalla ja luontaisimmalla tavalla. Sekä opettajan että oppilaiden on hyvä oppia työskentelemään itselleen vieraan tuntuilla menetelmillä. Näin oppilaan opiskelutaidot kehittyvät ja hän voi oppia itselleen tehokkaan opiskelumenetelmän.

Oppilaantuntemus opetuksen ytimenä

Oppilaantuntemus korostui tärkeänä lähtökohtana tutkimukseemme osallistuneiden opettajien puhuessa erilaisista oppimisen tukemisen keinoista. Oppilaantuntemusta ei mainittu erikseen yksilöllisen oppimisen käsitystä kysyttäessä, mutta heidän kertomistaan kokemuksista ilmeni, että opettajat tukevat oppimista oppilaantuntemuksen pohjalta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan oppilaantuntemus on oppimisen tukemisen ydintä. Aineiston mukaan oppimista voidaan tukea sitä tehokkaammin, mitä parempaa oppilaantuntemus on. Monipuolinen yhteistyö eri tahojen kanssa edistää oppilaantuntemusta. Tutkimus osoitti, että opettajien pysyvät työsuhteet vahvistavat oppilaantuntemusta. Myös opettajan asenteella on merkitystä oppilaantuntemuksen laatuun.

Pohdimme, miksi opettajat eivät maininneet oppilaantuntemusta käsityksiä kartoittaessa, vaikka se nousi esiin opetuksen toteutuksesta puhuttaessa. Käsitykset ja kokemukset kulkiivat tutkimuksessamme rinnakkain, ja niitä ei voi selkeästi erottaa toisistaan. Opetuksen toteuttaminen voi pohjautua opettajan käsityksiin oppimisesta, mutta toisaalta selkeimmätkin käsitykset voivat jäädä toteutumatta arjen työssä. Esimerkiksi oppilaantuntemus on opetuksen lähtökohta. Kuitenkaan opettajat eivät maininneet oppilaantuntemuksesta suo-

raan käsityksiä kysyttäessä. Voi olla, että opettajat toteuttavat opetusta ja yksilöiden oppimisen tukemista ajattelematta, mihin se pohjautuu. Omaa toimintaa voi olla hankala yhdistää tiettyyn käsitteeseen.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on erilaisia mieltymyksiä siitä, millainen oppilaantuntemus on itselleen riittävä. Oppilaantuntemuksen kannalta olisi hyvä, että luokan opettaja pysyy alkuopetuksesta saakka samana koko alakoulun ajan. Joillekin oppilaille se luo turvallisuutta ja pysyvyyttä. Toisaalta, jos oppilaan ja opettajan vuorovaikutus ei toimi, voi alakoulu olla oppilaalle rankka kokemus ja vaikuttaa negatiivisesti hänen oppimiseensa. Yleensä oppilaat kykenevät rakentamaan toimivan vuorovaikutussuhteen uuteen opettajaan, vaikka opettaja vaihtuisi lukukausittain. Pienten koulujen etuna voi olla opettajan hyvä oppilaantuntemus myös muiden luokkien oppilaista, mikä helpottaa opettajien kasvatustyötä. Välitunneilla opettajat näkevät, miten oppilaat toimivat, ja keiden kanssa he viihtyvät. Myös oppilaiden perheet voivat tulla tutuiksi, sillä heitä on vähemmän kuin suurissa kouluissa.

Yhteistyö yksilöllisen oppimisen tukemisessa

Rajakaltio (2011, 201) kirjoittaa, että koulun työkuultuuri on muuttumassa. Perinteisesti opettajan työ on melko itsenäistä, ja hän työskentelee yksin oppilaiden kanssa luokassa. Koulun toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten seurauksena yksin toimiminen muuttuu yhä enemmän yhteistyöksi erilaisten sidosryhmien kanssa. Opettajan työ verkostoituu ja kollegojen lisäksi opettajat ovat yhteydessä oppilaiden vanhempiin, oppilashuollon asiantuntijoihin ja koulun ulkopuolisiin tahoihin. Maahanmuuttajaoppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden myötä luokkaan tulee opettajan lisäksi muitakin aikuisia, kuten avustajia ja erityisopettajia.

Rajakaltion (2011, 202) tutkimuksesta ilmeni, että opettajan työ sisältää nykyisin paljon yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa. Kuitenkin jotkut opettajat haluavat tehdä työtään yksin, ja syinä siihen ovat kiinnostuksen tai ajan puute. Me saimme tutkimuksellamme samankaltaisia tuloksia. Opettajan asenteen koettiin voivan rajoittaa yhteistyötä, ja yhteis-

työn tekeminen vaatii opettajalta kasvamista sekä uusien toimintamallien rohkeaa kokeilemistä.

Aikoinaan opettajat toimivat yksin luokkansa kanssa, opetus oli opettajajohtoista eikä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen kiinnitetty paljonkaan huomiota. Edelleen työskentelee tällaiseen työkuulttuuriin koulutuksen saaneita opettajia, jotka ovat tehneet työtään pohjalta vuosikymmeniä. Heidän voi olla hankala muuttaa toimintatapaansa ja käsitystään opetuksen ja oppimisen luonteesta. Kouluilla työskentelee eri sukupolvien opettajia, jotka tuovat erilaisia näkökulmia koulun toimintakulttuuriin (Rajakaltio 2011, 204). Nykyisin opettajan ammatti nähdään kehittyvänä alana, ja täydennyskoulutusta ja alan tutkimustietoa on tarjolla paljon. Yhteistyön tekemistä harjoitellaan opettajankoulutuksessa paljon, ja esimerkiksi yksilötenttejä on vähennetty ja tilalle on tullut yhteisiä projektitöitä. Uutta opettajaa helpottaa, kun hän tekee yhteistyötä oppilaiden aikaisempien opettajien kanssa. Aikaisemmat opettajat voivat kertoa oppilaista tarpeellisia tietoja uudelle opettajalle. Jokaisen opettajan on kuitenkin hyvä tehdä omat päätelmät omista oppilaistaan, sillä näkökulmat voivat olla erilaisia ja oppilaatkin toimia eri tavoin opettajasta riippuen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää yksittäisten oppilaiden kannalta.

Tutkimusaineistossa yhteistyön tekeminen nähtiin vahvana oppimisen tukemisen keinona luokanopettajien työssä. Opettajien vertaistuki ja keskustelumahdollisuus vähentävät opettajien työn kuormittumista. Yhteistyö on nykypäivää, ja sen merkitys tulee vielä kasvamaan, jos erityistä tukea tarvitsevia oppilaita integroidaan yleisopetuksen ryhmiin. Toisaalta erään opettajan huolestunut kommentti ennakoii opettajan tulevaisuuteen, kun hän pohti kasvavia ryhmäkokoja ja opetuksen toteuttamista. On mahdoton yhtälö, että ryhmäkoot kasvavat, opetukseen käytettäviä varoja vähennetään, erityistä tukea tarvitsevia oppilaita integroidaan yleisopetuksen ryhmiin ja oppimista pitäisi tukea yksilöllisesti.

Ammatti-identiteetti yksilöllisen oppimisen tukemisessa

Opettajan ammatti-identiteetti käsittää oman työn arvostamista, selkeän työnäkymän ja käsityksen omasta opettajuudesta. Opettajan nähdessä työnsä oppilaiden kasvun sekä elämänhallinnan ja -taitojen tukijana, hän kykenee suhteuttamaan yksittäiset vaikeudet koko-

naisuuteen. (Aho 2010, 188.) Tutkittavat pohtivat paljon työssä jaksamista ja omien rajojen tiedostamista. Pääsääntöisesti opettajien vastauksista heijastui positiivinen asenne opettajan työtä kohtaan ja aito välittäminen oppilaista. Aineistosta ilmeni, että opettajan asenne voi rajoittaa yksilöllisen oppimisen tukemista. Opettajan täytyy arvostaa työtään ja nähdä se merkityksellisenä, jotta hän motivoituu tekemään työtä tukeakseen oppilaiden oppimista.

Tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla on realistinen käsitys siitä, mihin heidän omat resurssinsa riittävät, ja kuinka paljon he voivat tukea yksilöitä oppimisessa. Ahon (2010, 186, 188) mukaan opettajan työssä selviytymistä auttaa itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäncatsomus ja ulkopuolinen tuki. Opettajan ammatti-identiteettiin kuuluu, että opettaja ymmärtää oman rajallisuutensa kasvattajana ja opettajana. Mielestämme on hyvä, jos opettajat haluavat kehittää ja monipuolistaa ammatitaitoaan. Täydennyskoulutukseen hakeutuvat työstään innostuneet ja kehittymishaluiset opettajat. Koulutus tarjoaa opettajille myös vertaistukea. Aho (2010, 158) kirjoittaa, että täydennyskoulutusta tarjotaan muun muassa erilaisten työtapojen ja oppimisympäristöjen käytöstä, erilaisten oppijoiden kohtaamisesta sekä maahanmuuttajien opettamisesta ja verkko-opetuksesta.

Opettajien kiinnostuksen kohteet määrittelevät, mitä he kokevat opetuksessaan tärkeäksi kehittää tai toteuttaa. Ahon (2010, 99) tutkimusaineistoon osallistuneet eivät maininneet tieto- ja viestintäteknikkaa täydennyskoulutuksen aiheeksi. Meidän tutkimukseen osallistuneet opettajat taas mainitsivat tieto- ja viestintäteknikan erääksi täydennyskoulutusaiheeksi. Täydennyskoulutus voi tarjota uusia ideoita opetuksen toteuttamisesta, ja opettaja saa näin uusia työkaluja tukeakseen oppilaiden oppimista. Täydennyskoulutus voi lisätä rohkeutta kokeilla itselle vieraita opetusmenetelmiä, jotka voivat olla tehokkaita opetusmenetelmiä oppilaiden oppimisen kannalta. Täydennyskoulutuksella voidaan myös kannustaa opettajia keskinäiseen yhteistyöhön.

Työkokemuksen myötä opettajalla on materiaalia ja keinoja tukea oppilaan yksilöllistä oppimista. Kokemus lisää myös varmuutta ja itseluottamusta, mikä edistää työssä jaksamista. Rajakaltio (2011, 264) kirjoittaa, että opettajan tietoisuus tuesta, jota oppilaat tarvitsevat, voi aiheuttaa voimattomuuden tunnetta, sillä oppilaisiin liittyviä moniulotteisia on-

gelmia ei voi ratkaista suoraan opetusmenetelmällisin keinoin. Lisäksi pula resursseista aiheuttaa opettajille voimattomuutta. (Ks. luku 2.6.)

Nuorelle opettajalle kaikki on uutta, koska hänelle ei ole ehtinyt kertyä kokemusta koulun arjesta. Nuoren opettajan täytyy muistaa, että hän asettaa itselleen realistiset tavoitteet työnsä suhteen. Opettajan työssä jaksaminen on yhteydessä kokemuksiin työn hallinnasta ja onnistumisesta (Blomberg 2008, 30). Koski-Heikkisen (2008, 110–111) mukaan opettajan ammatti-identiteetti rakentuu koko elämän ajan, ja oman rajallisuuden ja keskeneräisyyden hyväksyminen auttaa opettajaa jaksamaan ja nauttimaan työstään. Itselleen uran alussa asetetut vaatimukset täydellisestä opettajuudesta voivat usein estää opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen ja itsenä kasvamisen.

Aineiston mukaan opettajia on monenlaisia, ja toiset jaksavat tehdä enemmän töitä oppilaidensa oppimisen eteen. Opettajan ammatti-identiteetti vaikuttaa siihen, kuinka tärkeäksi hän kokee yksilöllisen oppimisen tukemisen ja kuinka hän sitä toteuttaa. Opettajan sitoutuneisuus työhönsä, työn merkittävyyden kokeminen ja arvostaminen luovat hyvää pohjaa yksilöllisen oppimisen tukemiselle.

5 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme pro gradu -tutkielmamme prosessia kokonaisvaltaisesti. Aluksi esittelemme työmme lähtökohtia ja prosessin kulkua sekä arvioimme sen toteutumista. Arvioimme aiheen ajankohtaisuutta ja sen sijoittumista kasvatusalalle. Pohdimme tutkimuksen luotettavuutta sekä viitekehyksen ja tutkimuksen vastaavuutta. Lopuksi kerromme tutkimuksen tuloksista sekä ehdotamme aiheita mahdollisia jatkotutkimuksia varten.

Tutkimusprosessin eteneminen

Aiheemme prosessointi alkoi vuodenvaihteen 2011 jälkeen, kun aloitimme kandidaatintutkielman tekemisen. Pro gradu -tutkielman näkökulma muuttui jonkin verran kandidaatintutkielmasta, ja varsinkin aluksi oli haastavaa irrottautua vanhasta näkökulmasta ja tarkastella aihetta kauempaa. Etsiessämme viitekehukseemme lähteitä, emme löytäneet suoraan yksilölliseen oppimiseen tai sen tukemiseen liittyviä teoksia tai tutkimuksia. Aiheemme on laaja ja se jakautuu useisiin osa-alueisiin, joten muodostimme viitekehyksen yhdistellen oppimiseen liittyviä asioita eri tutkimuksista. Ainoastaan Tynjälän (2002) oppimisen kokonaismalliin oli koottu kattavasti oppimiseen vaikuttavia asioita. Mielestämme oppimisen kokonaismalli tukee työmme viitekehystä.

Tutkimuksessamme selvitettiin, miten opettajat tukevat oppilaiden yksilöllistä oppimista alakoulun 3.–6. -luokilla. Laadimme tutkimusongelmat aiheemme pohjalta ja muokkasimme viitekehyksen tutkimusongelmia vastaavaksi. Rakensimme kyselyn tutkimusongelmien

avulla. Kysely ei tuottanut tarpeeksi kattavia tuloksia, joten syvensimme aihetta parikeskustelulla.

Keräsimme tutkimusaineistot avoimella kyselyllä ja parikeskustelulla, sekä kirjoitimme metodologiaosion keväällä 2012. Saman vuoden syksyllä kirjoitimme tulokset ja viimeistelimme pro gradu -tutkielman. Tauot välissä ovat tehneet mahdolliseksi etäisyyden ottamisen työhön ja tuoneet samalla uusia näkökulmia siihen. Pro gradu -tutkielmamme aihe on syventänyt omaa opettajuuttamme sekä laajentanut näkökulmiamme tutkimuksen kentästä. Tiedonhaun taitomme ovat kehittyneet, ja erityisesti lähdekritiikkimme on kasvanut. Pitkäjaksoinen parityöskentely on kehittänyt yhteistyötaitojamme, esimerkiksi joustavuutta, toisen mielipiteen kunnioittamista ja kuuntelemista. Pitkäjänteinen työskentely pro gradu -tutkielman parissa on kasvattanut meitä sekä ihmisinä että opettajina. Kuten tutkimustulokset osoittavat, yhteistyötaidot ovat todella tärkeitä opettajan ammatissa tulevaisuudessa.

Pro gradu -tutkielmamme aihetta miettiessämme meillä ei ollut selkeää kuvaa kaikista oppimiseen vaikuttavista asioista, ja etenkin oppimisen tukemisen keinot tuntuivat olevan vähissä. Tämä oli yksi syy aiheemme valintaan. Aiheenvalintaamme vaikuttivat myös oma kehittymishalu ja kiinnostus oppimisen tukemisen keinoista. Ajattelimme, että tämän aiheen kanssa työskenteleminen vahvistaisi omaa opettajuutta ja lisäisi tietoa oppimisen tukemisesta. Omaa opettajuutta ajatellen tämän aiheen kohdalta olo tuntuu tällä hetkellä varmemmalta kuin työn alku vaiheissa. Toki tähän ovat pro gradu -tutkielman lisäksi vaikuttaneet oma kasvaminen, parin vuoden opiskelu sekä opetusharjoittelut. Koemme tutkimusaiheemme olevan tärkeä jokaiselle opettajalle.

Yhdistimme tuloksissa aineiston kaikkien opettajien käsitykset ja kokemukset, ja muodostimme niistä kokonaiskuvan yksilöllisen oppimisen tukemisesta. Tulokset eivät kerro yksittäisen opettajan yksilöllisen oppimisen tukemisen käsityksistä ja toteuttamisesta, vaan tulokset ovat yhteinen kokonaisuus tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksistä ja kokemuksista. Yksittäinen opettaja voi verrata omia käsityksiään ja kokemuksiaan yksilöllisen oppimisen tukemisesta tutkimustuloksiin, jotka on koottu päälukuun 4. Opettaja voi pohtia omaa opettajuuttaan ja löytää aiheita, joihin voi samaistua, ajatella niistä kriittisesti tai jopa löytää uusia näkökulmia. Olemme tyytyväisiä saamiimme tutkimustuloksiin ja koko tutkimusprosessiin.

Tutkimuksen luotettavuus

Teimme pro gradu -tutkielmaamme koko ajan yhdessä, joten työssämme luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija osallistuu tutkimukseen aineistonkerääjinä, tulosten analysoijina ja -tulkitsijoina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 233). Tutkimukselle asetetut tutkimusongelmat tarkentuivat tutkimustuloksia tarkasteltaessa. Tutkimusaiheen luonteen vuoksi päädyimme laadulliseen tutkimusmenetelmään. Laadullinen tutkimusmenetelmä lisää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä määrällisellä tutkimusmenetelmällä emme olisi saaneet syvyyttä tutkimustuloksiin. Laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen pyrimme kuvaamaan opettajien käsityksiä ja kokemuksia ja lisäämään ymmärrystä yksilöllisen oppimisen tukemisesta. Näin pystyimme tekemään johtopäätöksiä aineistosta ja vertaamaan niitä viitekehykseen.

Viitekehyksemme vastaa tutkimusongelmia ja tutkimuksen tuloksia. Viitekehyksessämme on paljon lähteitä ja tutkimustietoa, ja se on mielestämme kattava. Kansainvälisiä lähteitä voisi olla lisää vahvistamassa viitekehyksen luotettavuutta. Viitekehyksen pohjalla vaikuttava Tynjälän (2002) oppimisen kokonaismalli tarvitsisi rinnalleen kansainvälisesti merkittävän teorian oppimisesta, jotta luotettavuus lisääntyisi. Kandidaatin tutkielmaa tehdessämme löysimme Tynjälän (2002) oppimisen kokonaismallin ja mielestämme siinä oli kattavasti oppimiseen vaikuttavia asioita. Kyseinen malli kuvaa työssämme oppimisen kokonaisuutta, sillä mielestämme se selkeyttää paljon oppimisen kokonaisvaltaisuuden ymmärtämistä. Oppimisen kokonaismallin lisäksi tarkastelimme oppimista myös muiden tutkimusten valossa, ja lisäsimme kandidaatin tutkielmaan muun muassa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tunteiden merkityksen oppimiseen, mitä Tynjälän mallissa ei ollut mainittu. Tutkimustuloksissa oppimisen sosiaalisuus tuli esille, joten se vahvisti luottamustamme viitekehyksen kattavuuteen.

Tutkimusaineistosta muodostamamme kuvio yksilöllisen oppimisen käsityksestä (ks. kuvio 2) on samankaltainen kuin Tynjälän (2002, 17) oppimisen kokonaismalli. Muodostimme kuvion tutkimukseemme osallistuneiden opettajien käsityksistä. Opettajien käsitykset perustuvat suoraan heidän kertomiinsa käsityksiin, mutta myös heidän toiminnan pohjalla oleviin käsityksiin. Muodostamamme kuvio on Tynjälän (emt.) kuviota pelkistetympi, mutta se sisältää paljon samoja asioita oppimisesta. Mielestämme Tynjälän (emt.) kuvio on

toimiva, ja se kuvaa myös tutkimukseemme osallistuneiden opettajien käsityksiä oppimisesta.

Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä selvittää sitä, mihin on tarkoitus saada vastaus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231). Aineistonhankintamenetelmät yhdessä ovat tuoneet vastauksia tutkimusongelmiimme, joten tutkimustamme voidaan pitää näiltä osin validina. Tutkimuksen reliaabelius eli toistettavuus on mahdollista tutkimuksemme lähtökohdista.

Kyselyn avulla saimme kartoitettua opettajien käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta ja sen tukemisesta. Kyselytutkimuksessa aineisto kylläntyi, mutta tarvitsimme siihen lisää syventävää tietoa. Aineisto on kylläntynyt, kun uudet tapaukset eivät tuota enää uusia merkittäviä tuloksia ja samat asiat alkavat kertaantua aineistossa eli on tapahtunut saturaatio (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 182). Tutkimuksemme tavoitteena oli saada tietoa opettajien käsityksistä yksilöllisen oppimisen tukemisesta sekä siitä, millä tavoin he kokevat sen toteutuvan. Parikeskustelu ei tuottanut enää uusia käsitteitä kyselytutkimuksen aineistoon, mutta se syvensi jo kyselyaineistossa mainittuja asioita. Kumpikaan keräämämme aineisto yksinään ei olisi kyennyt tuottamaan niin kattavia tuloksia kuin aineistot yhdessä. Aineistotriangulaatio lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Aineistotriangulaatio tarkoittaa useiden erilaisten tutkimusaineistojen hankkimista tutkimusongelmien ratkaisemiseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 233). Korostimme sekä kyselylomakkeessa että parikeskustelussa tietojen salassapitoa. Kysyimme myös aineistonkäyttöluvan parikeskusteluun osallistuneilta.

Tuloksia tarkastellessamme havaitsimme, että jokin tietty asia saattoi esiintyä aineiston eri osioissa. Esimerkiksi oppilaantuntemus mainittiin yksilöllisen oppimisen tukemista edistävänä tekijänä sekä yksilöllisen oppimisen huomioinnissa. Luvut kertovat kuhunkin aiheeseen koottujen opettajien mainintojen määrän, ei koko aineiston tietyn aiheen mainintojen määrää. Tutkimusaineistoa lukiessamme tulkitsimme kaikkia kysymyksiä rinnakkain, sillä opettajien vastaukset sisälsivät vastauksia useisiin kysymyksiin. Esimerkiksi käsityksiä kysyttäessä opettajat eivät maininneet oppilaantuntemuksesta, mutta opetuksen toteutuksesta kertoessaan opettajat viittasivat oppilaantuntemukseen.

Tuomi ja Sarajärvi (2012, 127) kirjoittavat, että tutkimuksen eettisyys on tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli. Kun tutkielma on laadukas ja luotettava, on se myös eettinen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 25) mukaan tutkimuksen lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyrittävä rehellisyyteen. Olemme pyrkineet pro gradu -tutkielman kaikissa vaiheissa rehellisyyteen sekä tarkkaan ja avoimeen tutkimuksen etenemisen kuvailuun, mikä lisää tutkielmamme luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimusta toteuttaessamme olemme pyrkineet kunnioittamaan tutkittavia kysymällä lupaa tutkimukseen osallistumisesta ja aineiston käytöstä. Anonymisoimme tutkimukseen osallistuneet opettajat tuloksia esiteltäessä, ja olemme arkistoineet aineiston.

Tutkimustuloksia ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimus osoitti, että opettajat arvioivat toteuttavansa yksilöllisen oppimisen tukemista niin hyvin kuin mahdollista. Tulosten mukaan opettajat tukevat yksilöllistä oppimista muun muassa yhteistyön avulla. Jokainen opettaja toteuttaa yksilöllisen oppimisen tukemista omalla persoonallaan kiinnostustensa ja arvostustensa pohjalta. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on tulosten mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys, mikä helpottaa heidän yhteistyötään oppilaiden oppimisen tukemisessa.

Tutkimustulokset olivat pääosin odotustemme mukaisia ja liitettävissä viitekehykseen. Eräs aineistosta nouseva aihe, jota emme olleet käsitelleet viitekehyksessä, oli mielestämme niin tärkeä, että halusimme nostaa sen esille tutkimustuloksissa. Tämä on opettajan ammatti-identiteetin vaikutus yksilöllisen oppimisen tukemisen toteuttamiseen. Se, miten, ja kuinka paljon opettaja tukee yksilöllistä oppimista, riippuu suurelta osin opettajan ammatti-identiteetistä. Muita tärkeitä tutkimustuloksia ovat psyykkisen oppimisympäristön huomioinnin tärkeys. Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kuitenkaan maininneet keinoista, joilla tukevat psyykkistä oppimisympäristöä. Sosiaalinen vuorovaikutus oppimisessa koettiin vahvana. Kun koulun sosiaalinen vuorovaikutus on positiivista, se tukee samalla psyykkistä oppimisympäristöä.

Tulosten mukaan oppilaantuntemus on yksilöllisen oppimisen tukemisen ydintä, ja aihe nousi esiin erityisesti opetuksen toteuttamisen yhteydessä. Erilaiset oppijat on tärkeää

huomioida, koska oppiminen tapahtuu jokaiselle oppijalle yksilöllisellä tavalla. Kuitenkin kouluopetuksessa on tietyt tavoitteet, jotka määrittävät opetusta. Esimerkiksi koulussa tulee pyrkiä huomioimaan oppilaiden erilaisia taitotasoja, ja sen vuoksi opetusta täytyy eriyttää. Yksilöllisen oppimisen tukemisen pohjalla ei ole tehokkuusajattelu vaan se, että jokainen saa oppia omasta lähtötasostaan ja kaikki oppivat jotain. Yleisopetuksen ryhmissä edetään opetettavissa asioissa samassa järjestyksessä, jotta opettaja ehtii seurata oppilaiden kehittymistä sekä oppimista ja tuen tarvetta. Kun opettaja on tietoinen oppilaan taidoista, hän voi tukea oppilaan oppimista yksilöllisellä tasolla.

Opettajat olivat pääosin tyytyväisiä yksilöllisen oppimisen tukemiseen omassa opetuksessaan. Muutama opettaja sanoi olevansa todella tyytyväinen omaan toimintaansa, vaikka myönsivät, että yksilöllistä oppimista voisi tukea vielä tehokkaammin. Ne opettajat, jotka näkivät paljon kehitettävää omassa toiminnassaan, olivat tyytymättömiä myös puutteellisiin resursseihin esimerkiksi avustajan saantiin, fyysisiin tiloihin tai materiaalin saatavuuteen. Opettajat, jotka olivat tyytyväisiä omaan toimintaansa, näkevät työssään oman työpanoksensa riittävyyden rajat. Voi olla, että tyytyväisyys omaan työpanokseen kertoo sen, että opettaja tiedostaa realistisesti, että kaikkeen ei tarvitse kyetä. Opettajan ammatti-identiteetti liittyy vahvasti työssä jaksamiseen ja tyytyväisyyteen oman työn suhteen.

Yksilöllisen oppimisen tukeminen tarkoittaa yksilöllisyyttä vain oppimiseen liittyvissä asioissa. Nykyaikana korostetaan yksilöllisyyttä ja ajetaan yksilöiden etuja jopa liikaa. Opettajat toivatkin tutkimusaineistossa esille, että kodin ja koulun käsitykset yksilöllisen oppimisen tukemisesta voivat tarkoittaa eri asiaa, mikä aiheuttaa ristiriitoja yhteistyössä. Huoltajien kanssa olisi hyvä keskustella siitä, mihin yksilöllisen oppimisen tukemisessa koulussa pyritään.

On tärkeää, että opettajina toimii sellaisia henkilöitä, jotka ovat motivoituneita työhönsä ja haluavat pysyä mukana yhteiskunnan kehityksessä. Oli positiivista huomata, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat suurimmaksi osaksi kiinnostuneita työstään sekä halusivat kehittyä ammatissaan. Eräs tutkittava mainitsi parikeskustelussa yksilöllisen oppimisen tukemisen olevan ajankohtainen aihe. Tutkimus herätti hänessä paljon ajatuksia, ja hän mainitsikin aikovansa kiinnittää huomiota seuraavana päivänä omaan opettamiseensa ja oppilaiden huomiointiin. Parikeskustelut toimivat opettajille vertaistukena ja oman toimin-

nan reflektointina. Keskustelu kehitti opettajien ajattelua yksilöllisen oppimisen tukemisesta esimerkiksi uusien näkökulmien myötä. Kyselylomakkeen täyttäminen herätteli opettajien ajatuksia yksilöllisen oppimisen tukemisesta, ja opettajat myös arvioivat sitä, kuinka he toteuttavat yksilöllisen oppimisen tukemista omassa opetuksessaan.

Mielenkiintoiseksi jatkotutkimuksen aiheeksi nousi ryhmäkokojen vaikutus opettajan työn mielekkyyteen tai ryhmäkokojen vaikutus opetukseen ja oppimiseen. Tutkittavat pohtivat ryhmäkokojen vaikutusta yksilöllisen oppimisen tukemiseen sekä opettajan työhön yleensäkin. Tämän hetken tilanne on se, että ryhmäkoot kasvavat koulutukseen käytettävien varojen vähäisyyden vuoksi. Aineistosta ilmeni, että opettajien oppimiskäsitykset voivat kuvastaa heidän koulutuksensa ajankohtaa. Kuitenkin ihmisten käsitykset voivat muuttua koulutuksen ja kokemusten myötä. Mielenkiintoista olisi tutkia opettajien oppimiskäsityksiä ja niiden vaikutusta yksilöllisen oppimisen tukemiseen.

Opettajan ammatti-identiteetti nousi erääksi merkittäväksi yksilöllisen oppimisen tukemisen toteuttamiseen vaikuttavaksi asiaksi. Olisi mielenkiintoista tutkia opettajien ammatti-identiteetin vaikutusta opetukseen sekä ammatti-identiteetistä johtuvia syitä nuorten ja myös muiden opettajien alanvaihtoon. Opettajien yhteistyö ja sen eri muodot nousivat tutkimuksessamme tärkeänä esille, ja aihetta olisi mielenkiintoista tutkia enemmänkin. Nämä kaikki aiheet liittyvät opettajan työn tulevaisuuden näkymiin ja muutoksiin opettajan ammatissa.

LÄHTEET

- Aho, I. 2010. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? [Http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7893-2.pdf](http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7893-2.pdf). [Luettu 17.10.2012]
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 168–187.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Blomberg, S. 2008. Noviiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. [Http://www.doria.fi/bitstream/handle/1-0024/39665/noviisio.pdf?sequence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/1-0024/39665/noviisio.pdf?sequence=1). [Luettu 18.10.2012]
- Entwistle, N. 1988. Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. Teoksessa Schmeck, R. (ed.) Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum Press, 21–51 .
- Foddy, W. 1994. Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Research. Hong Kong: Colorcraft.
- Gardner, H. 1985. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. London: Paladin Books.
- Giorgi, A. 1999. A Phenomenological Perspective on some Phenomenographic Results on Learning. [Http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=b2e1ca54-28d3-42c0-8574-9f1-9f48b293f%40sessionmgr11&vid=11&hid=18&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2-Q%3d%3d#db=aph&AN=2930787](http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=b2e1ca54-28d3-42c0-8574-9f1-9f48b293f%40sessionmgr11&vid=11&hid=18&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2-Q%3d%3d#db=aph&AN=2930787). [Luettu 18.1.2012]
- Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/3770/opetussu.pdf?sequence=1>. [Luettu 24.4.2012]
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus. 86–116.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen. Juva: PS-kustannus.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä Oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus, 241–256.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Juusenaho, R. 2007. Mitä kouluun kuuluu? Koulun toimintakulttuurin arviointi 2007. Tampereen kaupunki. Hyvinvointipalveluiden julkaisuja 3.
- Järnefelt, H. 2007. Luovia opetusmenetelmiä ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa M-L. Visanti, H. Järnefelt & P. Bäckman (toim.) Luovuuspedagogiikka. Helsinki: Erweko, 51–65.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8380-6.pdf>. [Luettu 24.4.2012]
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kauppila, R. 2004. OPI ja OPETA tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010a. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010b. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WSOY.
- Kilpimaa, M. 2008. Miten luoda toivoa ja turvallisuutta itsetuhoisille lapsille ja nuorille? Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 75–91.

- Koski-Heikkinen, A. 2008. Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 103–112.
- Kupari, P. 2005. Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla*. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylä: Gummerus Oy, 115–126.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy. 28–45.
- Laitinen, J. 2012. Viimeisen kerran kouluun – mitä mieltä eläkkeelle jäävä opettaja? <http://www.hs.fi/elama/Viimeisen+kerran+kouluun++mit%C3%A4+mielt%C3%A4+el%C3%A4kkeell+j%C3%A4v%C3%A4+opettaja/a1344743968455>. [Luettu 26.10.-2012]
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Maijala, H. 2000. Opiskelijoiden oppimistyyliä ja mielekkyykokemukset luokanopettajakoulutuksessa. Turun opettajankoulutuslaitoksen muutosagenttikoulutuksen arviointia. Turun yliopiston julkaisuja C 166.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (eds) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Great Britain: The Falmer Press. 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meriläinen, L. 1997. Koulun mahdollisuuksista lisätä nuorten elämänhallintaa. Teoksessa Opetusministeriön työryhmien muistioita 1997:29. *Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–11.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkola, A. 2011. TALIS 2013. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus. http://oph.fi/download/136551_Tiedosta_kaytannoksi_OECD_tietoon_perustuvan_koulutuspolitiikan_tukena.pdf. [Luettu 6.11.2012]
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Novak, J. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Keuruu: PS-kustannus.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2011. Kehityspsykologiaa. Lapsuudesta vanhuuteen. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. [Http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_mmuutokse_291010.pdf](http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_mmuutokse_291010.pdf). [Luettu 17.5.2011]
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Perusopetuslaki. 2012. FINLEX. [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628). [Luettu 24.10.2012]
- Pitkäniemi, H. 2000. Opetuksen käsitteen teoreettisesta tutkimuksesta. Kasvatus 31 (5), 443–455.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Juva: PS-kustannus.
- Prashnig, P. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint. 114–125.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rief, S. & Heimburge, J. 1996. How to Reach & Teach All Students in the Inclusive Classroom. Ready-to-Use Strategies, Lessons and Activities for Teaching Students with Diverse Learning Needs. New York: The Center of Applied Research in Education.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Rytkönen, M. & Hätönen, H. 2008. Näkökulmia oppimiseen. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Tasala, M. 2012. Aivot ahtaalla. Opettaja 107 (42), 28–30.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Juva: PS-kustannus.
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Juva: PS- kustannus.
- Tossavainen, T. & Ruuska, H. 2011. Koululaisilta odotetaan jo tiedemiehen taitoja. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/Koululaisilta+odotetaan+jo+tiedemiehen+taitoja/a130555-1305551>. [Luettu 26.10.2012]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography - a Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. 80–107.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. Juva: Atena kustannus, 66–81.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 102–125.
- Valtonen, A. 2011. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy. 88–101.

- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 223–241.
- Vermunt, J. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*. 68(2), 149–171.
- Vikainen, I. 1974. Motivaation lajit ja koulumenestystaso. Julkaisusarja A:34. Kasvatustieteen laitos: Turun yliopisto.
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Välijärvi, J. 2005. Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylä: Gummerus Oy, 183–222.
- Wagele, E. 1997. Yhdeksän erilaista oppijaa. Enneagrammi kasvattajan ja opettajan oppaana. Juva: Atena kustannus.

LIITE 1. Avoin kyselylomake

TAUSTATIEDOT

Merkitse **x-kirjaimella** oikea vaihtoehto. Tarvittaessa vastaa numeroin ja tarkenna kysymyksiä.

Ikä

vuotta

Sukupuoli

a. mies ☐

b. nainen ☐

Koulutus

a. luokanopettaja (KM) ☐

b. muu, mikä

Onko sinulla erityispedagogiikan opintoja

a. lyhyt sivuaine (approbatur) ☐

b. pitkä sivuaine (cum laude) ☐

c. muu, mikä

Työsuhde

a. määräaikainen, kesto

b. virka, kesto

Työkokemus opettajan työstä

vuotta

Opetettava luokka-aste, jos olet tällä hetkellä työelämässä

- a. 3.lk
- b. 4. lk
- c. 5. lk
- d. 6. lk

Etsimme tutkimuksen avulla vastauksia siihen, millaisia käsityksiä opettajilla on yksilöllisestä oppimisesta sekä miten opettajat arvioivat yksilöllisen oppimisen huomioon otettavan omassa opetuksessa. Lisäksi selvitämme, mitkä asiat ovat yhteydessä yksilöllisen oppimisen huomioon otettutuksen kanssa. Haluamme ennen kaikkea tietoa opettajan **tavallisesta arjen työstä**.

Kun vastaat kysymyksiin, **perustelethan vastauksesi**, sillä juuri perustelut ovat tärkeimpiä asioita vastauksissa tutkimuksemme kannalta. Kirjoita ajatuksiasi vapaasti! Kirjoittaessasi vastausta kysymykseen, alla olevat kysymykset siirtyvät eteenpäin automaattisesti.

Miten määrittelet yksilöllisen oppimisen? Perustele vastauksesi.

Mitkä asiat oppilaan yksilöllisyydessä vaativat mielestäsi huomion ottoa opetuksessa?

Miten sinä opettajana toteutat yksilöllisen oppimisen huomion ottoa omassa työssäsi?

Mitkä asiat edesauttavat yksilöllisen oppimisen tukemista opetuksessasi?

Mitkä asiat rajoittavat yksilöllisen oppimisen tukemista opetuksessasi?

Miten luokassasi olevat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat vaikuttavat yksilöllisen oppimisen huomioinnin toteuttamiseen koko ryhmässä?

Miten arvioit yksilöllisen oppimisen huomioinnin toteutuvan omassa opetuksessasi?

Asioita, joita haluat vielä nostaa esille yksilölliseen oppimiseen ja sen huomiointiin liittyen:

Jos sinuun on tarvittaessa mahdollista olla yhteydessä tarkentavien kysymysten tai haastattelun muodossa, ilmoita sähköpostiosoitteesi mahdollista yhteydenottoa varten.

LÄMPIMÄT KIITOKSET VAIVANNÄÖSTÄSI!

LIITE 2. Parikeskusteluväittämät

Parikeskusteluväittämät

1. Oppilaita ei tarvitse huomioida yksilöllisesti opetuksen yhteydessä.
2. Oppimisen lähtökohtana on oppilaan kiinnostus ja sen herääminen.
3. Oppilaantuntemus on avain yksilöllisen oppimisen huomioimiseen.
4. Oppimistyyliä tulevat huomioiduiksi opetusmenetelmiä vaihtelemalla.
5. Eriyttäminen ei vaadi aina suuria suunnitelmia.
6. Lahjakkaita huomioidaan opetuksessa vähemmän kuin heikkoja.
7. Oppimisympäristöön vaikuttamalla voin tukea oppilaiden oppimista.
8. Edellisten lisäksi tuen yksittäisen oppilaan oppimista seuraavilla tavoilla.
9. Suuret ryhmäkoot eivät rajoita oppilaiden oppimisen tukemista.
10. Meidän kouluyhteisössä ei tehdä yhteistyötä yksilöllisen oppimisen tukemiseksi.
11. Kaikkien erityisoppilaiden integrointi tavallisiin luokkiin ei ole käytännössä mahdollista.
12. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on joustava asiakirja ja tukee yksilöllistä oppimista.
13. Haluaisin sanoa tästä aiheesta vielä...

LIITE 3. Saatekirje

Hyvä opettaja,

OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU



Olemme Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta *Yksilöllisen oppimisen toteutuminen yleisopetuksen 3.–6. luokilla*. Pro gradu -tutkielma kuuluu Kajaanin opettajankoulutusyksikön tutkimushankkeeseen, johon koulunne on lupautunut osallistumaan. Tutkielman valmistuttua lähetämme raportin siitä koululenne.

Avoin kyselylomake on liitteenä sähköpostissasi. Toivomme, että sinulta löytyy aikaa paneutua kyselyn tekemiseen. Vastaa kysymyksiin omien kokemustesi ja arkikäsitteistesi pohjalta. Tavoitteenamme on saada realistista tietoa siitä, kuinka opettajat kokevat yksilöllisen oppimisen toteutuvan opetuksessaan.

Avaa saamasi sähköpostin liitetiedosto (Word) ja tallenna se omalle koneellesi. Kirjoita vastaukset kunkin kysymyksen alle. Tallenna tiedosto koneellesi, ja lähetä se sähköpostin liitetiedostona takaisin meille.

Kysely on mahdollista tehdä myös paperiversiona. Jos haluat vastata kyselyyn kirjallisena, ota meihin yhteyttä sähköpostilla. Lähetämme sinulle paperiversion kyselystä ja palautuskuoren.

Palauta kyselylomake **viimeistään 4.3.2012** mennessä.

Kiitos yhteistyöstä!

Ystävällisin terveisin

Tarja-Leena Timlin / tarjalee@paju.oulu.fi Mari Tuohineva / marituoh@paju.oulu.fi

LIITE 4. Nauhoituslupa

Nauhoituslupa

Tarja-Leena Timlin ja Mari Tuohineva

OULUN YLIOPISTO

Kajaanin yliopistokeskus

TUTKIMUSHAASTATTELUN NAUHOITUSLUPA

Haastateltavan suostumus tutkimushaastattelun nauhoittamiseen ja aineiston käyttöön tutkimuksessa

Tutkimuksen tekijöillä, Tarja-Leena Timlinillä ja Mari Tuohinevalla, on lupa yksilöllisen oppimisen huomiointia käsittelevän teemahaastattelun nauhoittamiseen sekä haastatteluaineiston hyödyntämiseen tutkimuksessaan yleisten tutkimuseettisten periaatteiden mukaan. Haastateltavan yksilöllisyys ei tule julki tutkimusraportissa.

Haastateltavalla on mahdollisuus halutessaan osoittaa jälkeenpäin ne kohdat haastattelusta, joita ei ole lupa tutkimuksessa käyttää.

Kajaanissa ____/____ 2012 _____
, haastateltava